

Sosial ulikhet i enhetsskolen

Betydningen av klasse og kulturell kapital for skoleprestasjoner

Patrick Lie Andersen



Masteroppgave i sosiologi

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

UNIVERSITETET I OSLO

18. mai 2009

FORORD

Først vil jeg rette en stor takk til Marianne Nordli Hansen. Uten hennes inspirerende og faglig solide veiledning hadde ikke denne oppgaven foreligget i sin nåværende form på dette tidspunktet. Hun har vært til uvurderlig hjelp i den arbeidsprosessen denne oppgaven har vært. Jeg vil også takke henne for å ha ansatt meg som vitenskapelig assistent. Dette arbeidet har vært av stor faglig verdi og ikke minst gitt meg muligheten til å jobbe med det foreliggende datamaterialet.

Dernest vil jeg takke Øyvind Wiborg og Magne Flemmen for et godt samarbeid, teoretisk påfyll og solid assistanse med syntakserier og slikt. Dessuten en velrettet takk til Arvid Fennefoss og Torkild Hovde Lyngstad for verdifulle tilbakemeldinger og generell behjelpelighet. Jeg vil også takke mine kollokviekolleger gjennom det siste året, Lars Sjøløkken, Lars Roar Frøyland, Ole-Anders Stensen og Are Skeie Simonsen for mange gode faglige innspill. Her er det også på sin plass å takke min mangeårige sosiologiske sparringspartner Kenneth Dahlgren. En meget stor takk til Lena Marie Johansen og Nora Blaasvær for korrekturlesing og verdifulle innspill. Takk til Mika Blusztajn Ore for trivelig selskap i sluttspurten.

Det må også rettes en kort og konsis, men høyst berettiget, takk til mine kolleger i Zensor ANS. Ikke minst for å ha latt meg forsømme mine plikter som Zensor-arbeider den senere tid.

Jeg vil også takke familien for all oppmuntring og støtte i forbindelse med oppgaven og studiet generelt. Mamma, Pappa, Magnus, Irja, Carina, Nis, Tone, bestemor Bjørg og bestemor Sofie.

Til sist vil jeg takke min kjære Henriette for all støtte gjennom hele studieløpet. Takk for å ha holdt ut med både meg og Bourdieu i tykt og tynt. Ikke minst skal du ha takk for at du fikk meg ut av rutinefunksjonærtilværelsen, og oppmuntret meg til å sette kursen i retning academia. Nå kan jeg bli rutinefunksjonær på et høyere nivå.

Oslo 18.mai 2009, Patrick Lie Andersen

SAMMENDRAG

Det er et utbredt syn at det er elevenes innsats og talent som fører til karaktervariasjoner. Man tenker at skolesystemet er meritokratisk, og siden de fleste ettertraktede yrker i samfunnet krever gode vitnemål, så vitner et rettferdig utdanningssystem også om et rettferdig samfunn. Mot dette har forskning vist til vedvarende sosial ulikhet innen utdanning. De mest kritiske mener utdanningssystemet er i hendene på de dominerende klasser, som gir fordeler til deres egne og diskriminerer de som kommer fra lavere sosiale sjikt.

Uansett hvordan man ser det, så får karakterene fra grunnskolen betydning for valgmulighetene videre i utdanningssystemet. Først og fremst som grunnlag for opptak til videregående skoler. Men de kan også vitne om sosial reproduksjon og ulike livssjanser på sikt.

Tidligere forskning på sosial bakgrunn og skoleprestasjoner vitner om en positiv sammenheng mellom høy sosial bakgrunn og gode skoleprestasjoner. Innen nyere norsk forskning er det likevel få studier som tar for seg klasses betydning på grunnskolenivå. Mange anvender andre mål på sosial bakgrunn og vektlegger ikke klasseperspektivet. Nyere registerdata om yrke og inntekt muliggjør imidlertid omfattende analyser av sammenhengen mellom foreldrenes klasse og barnas skoleprestasjoner. Oppgavens problemstilling er derfor følgende:

- *Hva er sammenhengen mellom foreldrenes klasse og barnas skoleprestasjoner? Hva forklarer denne sammenhengen?*

For å undersøke dette foretas en kvantitativ analyse av avgangskarakterene til tiendeklassinger som gikk ut fra den norske grunnskolen i årene 2002-2006 etter foreldrenes klasse. Studiens avhengige variabel er grunnskolepoeng. Noe som utgjøres av summen av elevenes karakterer i elleve fag. Det anvendes en klassemodell inspirert av Bourdieus teori om det sosiale rommet for å kategorisere foreldrenes sosiale tilhørighet. Denne omtales som ORDC-skjemaet og er utviklet ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo av Marianne Nordli Hansen, Magne Flemmen og Patrick Lie Andersen.

Oppgavens teoretiske rammeverk utgjøres hovedsakelig av Pierre Bourdieus og Jean-Claude Passerons teori om utdanningssystemet. En teori som kan være en forklaring på sosial ulikhet innen utdanning. Siden det faglig sett er delte meninger om teoriens relevans er det interessant å gå videre med den. I tillegg til dette er Bourdieus generelle samfunnsteori en sentral del av teorigrunnlaget. Nyere kvalitative forskningsbidrag som delvis reviderer teorien om kulturell kapital vil inngå i undersøkelsen. Oppgaven vil også gå inn på familiesosiologi og andre bidrag som går på metodiske spørsmål innen klasseanalyse.

I *det første analysekapitlet* undersøkes hvordan ORDC-modellen slår ut på barnas skoleprestasjoner. Her gjøres det bruk av en konvensjonell variant der klasse operasjonaliseres ut fra informasjon om fedrene. Her finner vi at det er elevene fra de høyeste sosiale klassene, altså de med best tilgang på kulturell og økonomisk kapital, som får det klart høyeste karaktersnittet. Dette vertikale skillet utgjør den største forskjellen. I tillegg ser vi at elevene fra kulturfraksjonene får bedre karakterer enn de fra økonomifraksjonene. Tilgang til kulturell kapital hos foreldrene synes viktigere for skoleprestasjoner enn økonomisk kapital. Dette mønsteret er i tråd med implikasjonene til teorien om utdanningssystemet, som dermed kan utgjøre en forklaring på sammenhengen mellom klasse og skoleprestasjoner.

Kvalitative Bourdieu-inspirerte studier viser til at mødrene er spesielt viktig for utvikling av barns kulturell kapital. Med utgangspunkt i dette, samt generell feministisk kritikk av konvensjonelle klassemodeller, innføres en kombinert klassemodell i *det andre analysekapitlet*. Dermed inkluderes begge foreldrenes klasseposisjon i analysene. Siktemålet er å undersøke om en konvensjonell modell er utilstrekkelig og om en kombinert modell framviser andre resultater. Vi finner at en kombinert modell forklarer mer av variasjonen og vitner om enda større sosiale forskjeller i skoleprestasjonene enn det vi ser med en konvensjonell modell. Dette betyr at mødrenes klassetilhørighet bør inkluderes i denne typen analyser.

Videre undersøkes eventuelle forskjeller i betydningen av mødrenes og fedrenes klasse. Forskere som Lareau og Reay mener at mødre er viktigere enn fedre når det gjelder oppfølging av barns skolegang og utvikling av deres kulturelle kapital, og slik sett viktigst for reproduksjon av klasse. Analysene finner ikke støtte for denne forståelsen. Fedres klassetilhørighet har en selvstendig effekt som er like viktig som mødres for

barns skoleprestasjoner. Dette vitner om at mekanismene som Lareau og Reay peker på ikke utgjør hele forklaringen på sammenhengen mellom klasse og skoleprestasjoner.

Teorien om utdanningssystemet tilsier at foreldrenes tilstedeværelse er viktig for å utvikle kulturell kapital hos barn. Idet nærmere 40 prosent av tiendeklassingene har skilte foreldre, kan fravær av én forelder innvirke på muligheten for overføring av kulturell kapital. I *det tredje analysekapitlet* undersøkes betydningen av klasse for skoleprestasjoner ved å trekke inn familiestruktur; om barn bor hos begge foreldrene eller bare én av dem. Først undersøkes det om klasseeffekten av fraværende foreldre avtar. Analysene vitner om noe svakere effekt, men i hovedsak har fraværende foreldres klasse stor innvirkning på barns prestasjoner. Dette svekker tanken om at en langvarig innpodning av kulturell kapital er avgjørende for klassemessige fordeler på skoleprestasjoner. I samme omgang undersøkes det om samlivsbrudd har forskjellig innvirkning på skoleprestasjoner i ulike klasser. Funnene tyder på at det er elever med foreldre i de laveste samfunnssjiktene som taper mest på samlivsbrudd.

For det andre ønsker vi å undersøke om klasses betydning for skoleprestasjoner minsker dess lengre en av foreldrene har vært fraværende. Funnene tilsier ikke noen forskjell i klasseeffekt på skoleprestasjoner etter tidspunktet for samlivsbrudd. Siden foreldrenes klasse har stor betydning selv i ulike familieformer, og selv om de er fraværende, må man konkludere med at klassetilhørighet er en svært robust forklaringsfaktor for skoleprestasjoner.

Konklusjonene angående *sammenhengen mellom foreldrenes klasse og barnas skoleprestasjoner* kan oppsummeres slik: Elevene med den vertikalt høyeste klassebakgrunnen får de beste karakterene. Opphav i en kulturfraksjon gir et ekstra positivt utslag. Mødrenes og fedrenes klasse har like mye å si for denne ulikheten. Når man trekker inn familiestruktur ser vi at fraværende foreldre taper noe av sin klasseeffekt, men at den i hovedsak opprettholdes. Dette gjelder uansett på hvilket tidspunkt i barnas liv foreldrene skiller lag. Det er de fra de laveste sosiale sjiktene som rammes hardest av samlivsbrudd.

Hva er det som *forklarer* sammenhengen? Når det gjelder Bourdieu og Passerons teori om utdanningssystemet får den støtte, men ikke ubetinget. Siden det forventede mønsteret i etter ORDC-modellen gjenfinnes, er funnene konsistente med dette

teorisynet. Forskningen som tilsier at mødre alene står for utvikling av kulturell kapital, kan peke på deler av forklaringen, men synes å overse mekanismer relatert til betydningen av fedrenes klasse. Et langvarig og nitidig pedagogisk arbeid for å forme barns habitus ved å innprente kulturell kapital, ser heller ikke ut til å være essensielt for barns skoleprestasjoner, idet fraværende foreldres klasse har stor effekt.

Hovedfunnet er at klasse har stor betydning for tiendeklassingers skoleprestasjoner. Teorien om kulturell kapital kan utgjøre noe av forklaringen på sosial ulikhet i enhetsskolen.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord.....	iii
Sammendrag.....	v
Innholdsfortegnelse.....	ix
Tabelloversikt.....	xii
Figuroversikt.....	xiii
1. INNLEDNING.....	1
1.1 Forskningsspørsmål.....	2
1.2 Samfunnsmessig relevans.....	6
1.3 Grunntrekk i tidligere forskning.....	7
1.4 Registerdata og klasseanalyse.....	9
1.5 Oppgavens gang.....	10
2. SOSIAL ULIKHET INNEN UTDANNING.....	13
2.1 En teori om undervisningssystemet.....	14
2.1.1 En teori om den symbolske vold.....	15
2.1.2 Ordenens opprettholdelse.....	19
2.1.3 Oppsummering.....	20
2.2 Kulturell kapital og andre kapitalformer.....	21
2.3 Klassestrukturen: det sosiale rommet.....	24
2.4 Etterfølgende forskning.....	27
2.5 Hvorfor begrenset støtte?.....	29
2.5.1 Ulike forståelser.....	29
2.5.2 Kulturell kapital – ikke relevant i Norge?.....	33
2.5.3 Kvalitative Bourdieu-inspirerte familiestudier.....	33
2.5.4 Mødre og klasseanalyse.....	37
2.5.5 Mot alternative operasjonaliseringer.....	38
2.6 Familiestudier.....	39
2.6.1 Generelle innsikter og funn.....	39
2.6.2 Teoretiske perspektiver.....	40
2.7 Familiesosiologiens konsekvenser for klasseteori.....	43
2.8 Oppsummering.....	44
2.9 Hypoteser.....	45
2.9.1 Klasse og kulturell kapitals betydning for skoleprestasjoner.....	46
2.9.2 Mødre, klasse og kulturell kapital.....	47
2.9.3 Familiestruktur, klasse og skoleprestasjoner.....	48

3. DATA OG METODE.....	51
3.1 Registerdata og utvalg	51
3.2 Avhengig variabel: skoleprestasjoner	52
3.3 Forklaringsvariablene: uavhengige variabler.....	54
3.3.1 Oslo Register Data Class scheme.....	54
3.3.2 Familiestruktur	57
3.4 Kontrollvariabler	59
3.4.1 Kjønn	60
3.4.2 Søsken	60
3.4.3 Innvandrings- og landbakgrunn	61
3.4.4 Sentralitet.....	62
3.4.5 Avgangsår	64
3.4.6 Foreldrenes alder	64
3.5 Analysestrategier og metodikk	65
3.5.1 Multippel lineær regresjon.....	65
3.5.2 Sammenhenger og forklaringer	66
3.5.3 Dummyvariabler.....	67
3.5.4 T-testing	67
3.5.5 R-kvadrat og f-test	68
3.6 Metodiske utfordringer	69
3.6.1 Venstresensurering av tidspunkt for samlivsbrudd.....	69
3.6.2 Klasse og endringer over tid.....	69
4. KLASSE OG SKOLEPRESTASJONER.....	71
4.1 Klasses betydning for skoleprestasjoner – vertikal akse	72
4.2 Kulturell og økonomisk kapitals relative betydning – horisontal akse.....	74
4.2.1 T-testing av fraksjonsforskjeller	75
4.3 Oppsummering og teoretisk diskusjon.....	76
5. MØDRE, KLASSE OG KULTURELL KAPITAL.....	81
5.1 Kombinert klassem modell	84
5.1.1 Endring i R-kvadrat og f-testing	85
5.1.2 Koeffisientendringer	86
5.1.3 Samspill mellom foreldrenes klasse	88
5.2 Kun mødrene overfører kulturell kapital?	91
5.2.1 Barn fra arbeider- og middelklassen.....	91
5.2.2 Er mors klasse viktigst?	92
5.3 Diskusjon og oppsummering	94
5.3.1 Konvensjonell eller kombinert klassem modell?	95
5.3.2 Mothers – Doing the Dirty work of social class?.....	96

6. FAMILIESTRUKTUR, KLASSE OG SKOLEPRESTASJONER.....	99
6.1 Familiestruktur og overføring av kulturell kapital.....	101
6.1.1 Gruppe 2: Barn med fraværende fedre	102
6.1.2 Gruppe 3: Barn med fraværende mødre.....	105
6.1.3 Funn angående viktigheten av mødrenes og fedrenes klasse	106
6.2 Tidspunkt for samlivsbrudd.....	107
6.3 Diskusjon og oppsummering	110
6.3.1 Tilstedeværelse og overføring av kulturell kapital	110
6.3.2 Betydningen av tidspunkt for skilsmissen.....	113
7. AVSLUTNING.....	117
7.1 Skoleprestasjoner og kulturell kapital.....	117
7.2 Alternativ operasjonalisering.....	119
7.3 Familiestruktur.....	121
7.4 Hovedkonklusjon.....	123
7.4.1 Teorien om kulturell kapital.....	125
7.5 Veien videre	126
7.5.1 Videre forskning	126
7.5.2 Tanker om utdanningspolitikk.....	127
Appendiks A: Kapittel 4.....	129
Appendiks B: Kapittel 5.....	130
Appendiks C: Kapittel 6	134
LITTERATURLISTE.....	137

TABELLOVERSIKT

Tabell 2.1 Kulturell kapital og tre ulike definisjoner	32
Tabell 3.1 Grunnskolepoeng. Mål på sentraltendens.....	52
Tabell 3.2 Foreldrenes klasseposisjon, gjennomsnittlig utdanningsnivå og inntekt.....	56
Tabell 3.3 Familiestruktur og alder ved samlivsbrudd	58
Tabell 3.4 Kontrollvariabler	61
Tabell 4.1 Grunnskolepoeng etter klasse.....	73
Tabell 5.1. Multippel lineær regresjon. Grunnskolepoeng etter konvensjonell og kombinert klassemodell.....	83
Tabell 5.2 Endringer i justert R-kvadrat. F-test av modellene.....	86
Tabell 6.1 Grunnskolepoeng etter familiestruktur og klasse.	101
Tabell 6.2. Grunnskolepoeng for barn som bor hos mor. Klasse og tidspunkt for samlivsbrudd.	109
Tabell A1. Grunnskolepoeng etter klasse med kontroll for utdanningsnivå.....	129
Tabell B1. Modell 3. Grunnskolepoeng etter klasse med samspillsledd for mødrenes og fedrenes klasse.....	130
Tabell C1. Grunnskolepoeng etter klasse. Samspill mellom klasse og samlivsbrudd.....	134
Tabell C2. Grunnskolepoeng etter klasse. samspill mellom alder ved samlivsbrudd og klasse. Barn som bor med mødre.....	135
Tabell C3. Gjennomsnittlig alder ved samlivsbrudd etter familiestruktur.	136

FIGUROVERSIKT

Figur 1.1 Første delspørsmål: Henger skoleprestasjoner sammen med mengden kulturell kapital i de forskjellige klassene?	3
Figur 1.2 Andre delspørsmål: Hvordan virker klasse inn på barns skoleprestasjoner når man inkluderer både fedrenes og mødrenes klasse?	4
Figur 1.3 Tredje delspørsmål: Hvilken betydning har mødrenes og fedrenes klasse på barns skoleprestasjoner når man trekker inn familiestruktur?	6
Figur 2.1 Det sosiale rommet. (Fig. 5 og 6 i Bourdieu 1984: 128-9)	26
Figur 3.1. Frekvensfordeling på variabelen grunnskolepoeng.	53
Figur 3.2 ORDC-skjemaet. Klassekategorier med eksempler på yrkesbetegnelser:	55
Figur 3.2. Sentralitet. SSBs standard (SSB 1999).	63
Figur 4.1 Predikerte grunnskolepoengsnitt for gutter etter klasse.	75
Figur 5.1 Predikerte grunnskolepoeng for gutter etter en konvensjonell modell, samt homogene klasser fra en kombinert modell.	87
Figur 5.2 Multippel lineær regresjon. Predikerte verdier for gutter fra homogene klassekonstellasjoner. Grunnskolepoeng.	89
Figur 5.3 Predikerte grunnskolepoeng. Klasseeffekt av fedre når mødrene er delvis faglærte eller ufaglærte arbeidere.	92
Figur 6.1 Koeffisienteffekter av fedres klasse på grunnskolepoeng når det kontrolleres for mors klasse. Barn som bor hos begge. Barn som bor hos mor.	102
Figur 6.2 Predikerte grunnskolepoeng etter klasse og familiestruktur. Gutter. Fedre delvis eller ufaglærte arbeidere. Mødre i ulike klasser.	104
Figur 6.3 Prosentvis endring i predikerte grunnskolepoeng for barn som bor med fedre, i forhold til barn av uskilte. Sammenligning av homogame klassekategorier.	106

1. INNLEDNING

Sosial ulikhet er et sentralt tema innen sosiologien. Forskningen på området er svært omfangsrik og tradisjonen strekker seg helt tilbake til fagets opprinnelse. Også politisk er temaet svært viktig, ikke minst fordi det framstår som kilde til mange alvorlige problemer og konflikter. Debatten og forskningen omkring sosial ulikhet spenner over en rekke samfunnsfenomener som økonomisk ulikhet, yrkesdeltakelse, utdanning, ekteskapsmønstre, skilsmitter og dødsrater.

Denne studien handler om sosial ulikhet innen utdanning. Det som skal undersøkes er sosiale variasjoner i tiendeklassingers skoleprestasjoner. Generelt sett har tidligere forskning påvist store ulikheter i skoleprestasjoner etter sosial bakgrunn. Imidlertid er det få norske studier som har undersøkt dette med utgangspunkt i ungdomsskoleelevers klassebakgrunn. Enda færre, om noen, har foretatt analyser der klassebakgrunn og informasjon om familieforhold kobles. Men ved hjelp av registerdata kan man nå undersøke hvordan slike forhold innvirker på barns karakterer. Av dette framgår det at studiens mål, ikke er å belyse skoleprestasjonene i seg selv, men heller er å kunne si noe om de samfunnsmessige fenomenene eller prosessene som frambringer slik ulikhet. På denne måten er også reproduksjon av sosial ulikhet tema for oppgaven.

Siden det norske samfunnet ofte omtales som egalitært kan man spørre seg om klasseanalyse er en relevant innfallsvinkel. Det er likevel mye som tyder på det. Man hører ikke sjelden at ulikhetene i Norge er økende. Både forskning og utredninger vitner om en slik utvikling, ikke bare i forhold til økonomisk ulikhet, men på en rekke områder, også innen utdanning. (Bakken 2004; Dale-Olsen & Nilsen 2009; NOU 2009: 16).

I denne oppgaven skal det helt spesifikt handle om sosiale variasjoner i skoleprestasjonene til ungdomsskoleelever i tiendeklasse. Denne variasjonen søkes i hovedsak forklart ut fra foreldrenes klassetilhørighet. Å ta for seg tiendeklassingers karakterer er en praktisk avgrensning. Men det er også spesielt interessant å se på dette nivået fordi det er første gang skoleprestasjonene får konsekvenser for det videre utdanningsløpet. Karakterene får betydning for opptak til videregående skoler, og slik sett får de også innvirkning på muligheter for høyere utdanning. Denne karaktervariasjonen kan derfor sees på som "et første skritt på veien til reproduksjon av sosiale forskjeller i samfunnet" (Bakken 2007: 43).

Oppgavens overordnede problemstilling er todelt:

- **Hvilke sammenhenger er det mellom foreldres klasse og barns skoleprestasjoner?**
- **Hva kan forklare disse sammenhengene?**

Siden det er flere måter å svare på dette, vil jeg utdype problemstillingen med tre delspørsmål som behandles i egne analysekapitler. Oppgaven får dermed en delvis tredelt form. Det første av delspørsmålene er:

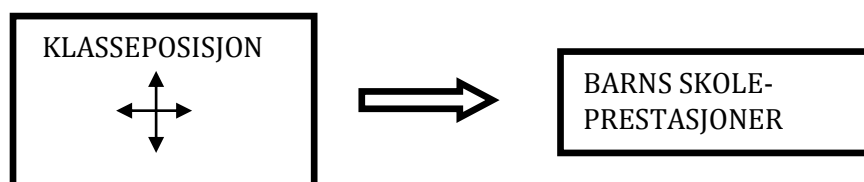
i) Henger skoleprestasjoner sammen med mengden kulturell kapital i de forskjellige klassene?

En teori som kan forklare sammenhengene mellom klasse og barns skoleprestasjoner er Bourdieu og Passerons (2006) teori om utdanningssystemet. I denne teorien utgjør kulturell kapital en viktig del av forklaringen på de sosiale variasjonene i skoleprestasjoner. Slik kapital kan forstås som en ressurs foreldre overfører til sine barn og som premieres i skolesammenheng. Kulturell kapital tar hovedsakelig form av

bestemte språkpraksiser og væremåter, men kan også forstås å omfatte ferdigheter som evne til abstrakt og "akademisk" tenkning.

Ifølge teorien er imidlertid kulturell kapital ulikt fordelt mellom klasser og klassefraksjoner. I Bourdieus klassemmodell (1984) har de med høy vertikal klasseposisjon de største mengdene kulturell og økonomisk kapital. Videre kan man ha ulik sammensetning av disse kapitaltypene, noe som resulterer i ulike horisontale posisjoner i klassemmodellen.

Figur 1.1 Første delspørsmål: Henger skoleprestasjoner sammen med mengden kulturell kapital i de forskjellige klassene?



Derfor burde man forvente et høyere grunnskolepoengsnitt for barn fra de vertikalt høyeste posisjonene fordi barn fra disse sjiktene vil ha størst tilgang til kulturell kapital. Videre burde man også finne høyere karakterer for de klassefraksjonene der man har mest kulturell kapital. Hvis analysene avdekker et slikt mønster vil det kunne vitne om at kulturell kapital kan være en del av forklaringen på sosial ulikhet i skoleprestasjoner.

I delen som tar for seg det første delspørsmålet, operasjonaliseres klasse ut fra informasjon om fedrenes yrke og inntekt. Bourdieu og Passerons (2006) analyser tok utgangspunkt i fedrenes yrke, noe som er en vanlig framgangsmåte innen klasseanalyse (Se f.eks. Breen 2004). Det gjøres også ut fra et argument om at fedrenes yrke er viktigst for en familiens klasseposisjon (Goldthorpe 1983).

Etterfølgende forskning har imidlertid vist begrenset støtte til Bourdieu og Passerons teori. En grunn til dette kan være at man ikke har operasjonalisert klasse på en tilfredsstillende måte. Etterfølgende Bourdieu-inspirerte studier (Lareau 1992; Reay 1998) argumenter nemlig for at mødrene er spesielt viktige for overføring av kulturell

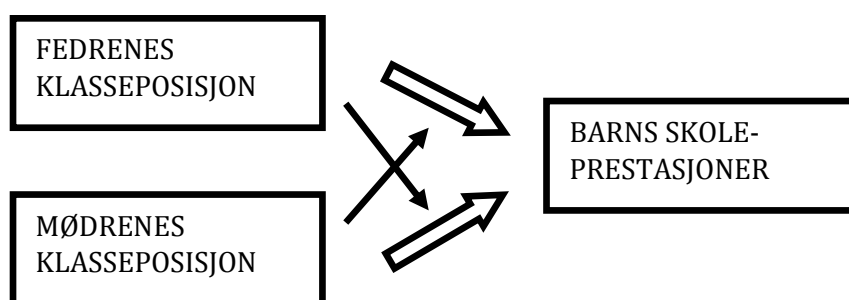
kapital til sine barn. Hvis det er tilfelle, kan det innebære at operasjonaliseringer ut fra fedrene er utilstrekkelig i studier som tar for seg betydningen av kulturell kapital. På et generelt plan har det også blitt argumentert for at mødre bør inkluderes i klasseanalyse (Sørensen 1994). Av denne grunnen er det neste delspørsmålet:

ii) Hvordan virker klasse inn på barns skoleprestasjoner når man inkluderer både fedrenes og mødrenes klasse?

Her er målet å finne ut om en kombinert klassemodell, der begge foreldrenes klasse inkluderes, fungerer bedre enn den modellen jeg brukte i den første analysen. Dette ved at den forklarer mer av variasjonen i skoleprestasjoner.

For å komme inn på forklaringen av klassemessig variasjon i skoleprestasjoner vil jeg gå nærmere inn på Lareau og Reays studier. Jeg vil undersøke om deres syn styrker seg i analysene. Hvis funnene tyder på at mødrene er viktigst for overføring av kulturell kapital, kan det tale for at mekanismene Lareau og Reay peker på utgjør forklaringer på sosiale variasjoner i skoleprestasjoner.

Figur 1.2 Andre delspørsmål: Hvordan virker klasse inn på barns skoleprestasjoner når man inkluderer både fedrenes og mødrenes klasse?



Figur 1.2 viser hvordan analysene vil bli utført. De hvite pilene viser til en direkteffekt av henholdsvis fedrenes og mødrenes klasse som altså operasjonaliseres hver for seg. Slik sett kan man undersøke om mødrenes og fedrenes klassetilhørighet kan være av ulik betydning for barns skoleprestasjoner. I tillegg undersøkes det om det foreligger

samspill mellom fedrenes og mødrenes klasse i forhold til skoleprestasjoner, her indikert ved sorte piler.

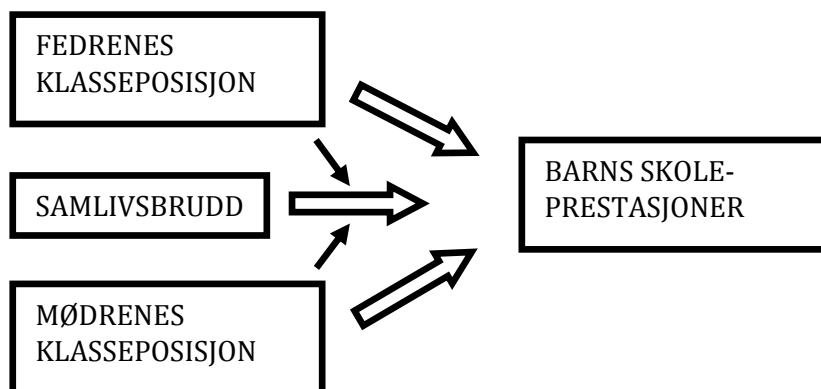
Den siste delen vil kretse rundt et sentralt poeng i Bourdieu og Passerons teori. Nemlig at den primære sosialiseringen er spesielt viktig for overføring av kulturell kapital. Det kreves nemlig et langvarig innpodningsarbeid for å utvikle de varige disposisjonene som gir avkastning i skolesammenheng. Dette arbeidet krever foreldrenes tilstedeværelse. Nå vet man imidlertid at bortimot 40 prosent av barn i denne aldersgruppen har opplevd samlivsbrudd mellom foreldrene (Lauglo 2008). For mange betyr det mindre kontakt med forelderen som flytter ut. Tap av en forelder kan derfor tenkes å ha konsekvenser for overføring av kulturell kapital, men også for andre fordeler forbundet med en høy klassetilhørighet. Derfor vil det være interessant å trekke inn familiestruktur, ved å se på om barna bor hos begge foreldrene, bare hos mødrene eller fedrene. Således er det siste delspørsmålet:

iii) Hvilken betydning har mødrenes og fedrenes klasse på barns skoleprestasjoner når man trekker inn familiestruktur?

En kombinert klassemodell vil da kunne si noe om effekten av den fraværende forelderen. Hvis en tidkrevende innpodning av kulturell kapital er viktig for skoleprestasjoner skulle klasseeffekten av slike foreldre være mindre. Analysene vil få fram direkteeffekter av foreldrenes klasse, samt direkteeffekter av samlivsbrudd, på barns skoleprestasjoner. Noe som er markert med hvite piler i figur 1.3. Her vil jeg også undersøke om tidspunktet vedkommende forsvant ut på har betydning.

Det kan også tenkes at det foreligger samspill mellom foreldrenes klasse og effekten av samlivsbrudd på skoleprestasjonene. Innvirkningen av samlivsbrudd på skoleprestasjoner, kan tenkes å variere ut fra foreldrenes varierende mengder kulturelle og økonomiske ressurser. Dette er illustrert ved de sorte pilene. For eksempel kan tap av foreldre med mye ressurser av denne typen, være mer negativt enn om de har mindre.

Figur 1.3 Tredje delspørsmål: Hvilken betydning har mødrenes og fedrenes klasse på barns skoleprestasjoner når man trekker inn familiestruktur?



Gjennom en slik analyse kan man belyse den forklaringen som tilsier at et langvarig innpodningsarbeid av kulturell kapital er viktig for barns skoleprestasjoner. Analysen vil slik sett kunne si noe om hvordan fordelene ved foreldrenes kulturelle og økonomiske kapital, henger sammen med familienes sammensetninger.

1.2 SAMFUNNSMESSIG RELEVANS

Som nevnt er sosial ulikhet og reproduksjon av denne et viktig tema i den offentlige debatten og innen sosiologien. Det kan være flere grunner for å forske på ulikhet i skoleprestasjoner i Norge.

Hvis det er slik at barn fra enkelte sosiale klasser systematisk får bedre karakterer enn barn fra andre sosiale klasser, da kan man diskutere hvorvidt dette er uheldig sett fra et samfunnsmessig perspektiv. Forskjeller som oppstår i utdanningssystemet kan tenkes å forplante seg videre og ha *negative konsekvenser*, både for samfunnet som helhet, og for individene på individuelt plan. På et helhetlig plan kan slike skjevheter videre frambringe helseforskjeller, konflikter og misnøye. Dette kan føre til at samfunnet ikke får utnyttet sine ressurser på et godt vis. På et individuelt plan kan det å få dårlige karakterer oppleves negativt og få konsekvenser for selvfølelse og velvære.

For mange er likhet i seg selv et ideal. Men påvises systematiske forskjeller i utdanningssystemet kan de også diskuteres ut fra et *rettferdighetsprinsipp*. Makter man

å gi barn fra alle sosiale bakgrunner god nok undervisning, oppfølging og vurdering? Tidligere forskning tyder nemlig på at skoleprestasjoner på grunnskolenivå får stor betydning for elevenes videre skolevalg (Hansen 2005). De får også stor betydning for elevenes skoleprestasjoner i videregående skole (Hægeland, Raaum & Kirkebøen 2006b).

Ved å forstå hva som frambringer sosiale forskjeller, kan man gjøre politikere bedre rustet til å *iverksette tiltak* som kan virke utjevnende. Slike tiltak kan tenkes å minke negative konsekvenser på samfunnsmessig og individuelt plan. De kan også øke rettferdigheten og forbedre skolesystemets funksjonsmåte. I rapporten "Growing Unequal" (OECD 2008), som for øvrig stadfester økende ulikhet i OECD-landene, råder man myndighetene til satsing på utdanning for å utjevne de økende forskjellene.

En annen begrunnelse for å forske på temaet er at kunnskap om samfunnet og dets prosesser har *verdi i seg selv*. Skal man kunne diskutere samfunnet, må man ha innsikt. Å forske på ulikhet i grunnskolen vil kunne fortelle oss noe om samfunnet i stort. Ifølge den såkalte individualiseringstesen er vår tidsalder preget av økende valgmuligheter. Man tenker for eksempel at en bondesønn kan velge fritt om han vil videreføre gårdsbruket, bli finansmann, rockestjerne, journalist eller professor. En slik forståelse og samfunnsbeskrivelse kan man gjenfinne i massemedia, så vel som i fagbøker av sosiologer som Ulrich Beck og Anthony Giddens. Vår tidsalder er i økende grad preget av frihet til å forme eget liv. Hvis en bare vil og er dyktig, så er alt mulig. Men er dette en god og dekkende beskrivelse? Det er ikke sikkert. Slik sett kan en studie om skoleprestasjoner inngå i en samfunnsmessig selvrefleksiv prosess (Giddens 1990).

1.3 GRUNNTREKK I TIDLIGERE FORSKNING

Både internasjonalt og nasjonalt foreligger det svært mye forskning om skoleprestasjoner på alle trinn i utdanningsforløpet. I Frankrike fant man på slutten av sekstitallet at studenter fra de øverste klassene fikk de beste karakterene og i større grad tok høyere utdanning (Boudon 1974 [org.1973]; Bourdieu & Passeron 2006 [org.1970]). I USA fant man at utdanningssystemet bidro til å reproducere

klassemønstret (Bowles & Gintis 1976). Et gjennomgående funn i dagens forskning er at elever og studenter med høy klassebakgrunn får bedre karakterer enn elever med lavere klassebakgrunn. Man finner også økt sannsynlighet for å ta høyere utdanning dess høyere sosiale bakgrunn foreldrene har. Det er altså lite som tyder på at klasseforskjellene har endret seg over tid (få inn refs).

I Norge har man også i lang tid kunnet vise til slike mønstre (Hernes & Knudsen 1976). Heller ikke her synes dette å ha endret seg. Innen høyere utdanning ser man at elever fra høyere klasser får de beste karakterene (Hansen 2000; Hansen & Mastekaasa 2006). Mange studier anvender ikke klassebegrepet men finner at høyt utdannede foreldre er positivt korrelert med de beste karakterene. Når det gjelder grunnskolen har en serie rapporter påvist en klar sammenheng mellom høyt utdannede foreldre og de høyeste karaktersnittene (Gravaas 2008; Hægeland & Kirkebøen 2007; Hægeland, Kirkebøen & Raaum 2005; Hægeland, Kirkebøen & Raaum 2006a). Men man finner også på grunnskolenivået en klar sammenheng mellom høy klassebakgrunn og gode karakterer, og at denne faktisk kan være stigende (Bakken 2004; Bakken 2007).

I forskningslitteraturen finner man flere mulige teoretiske forklaringer på slike klasseforskjeller innen utdanning. En av dem er såkalt *verditeori*, da tenker en at lavere klasser ikke ser verdien av høyere utdanning og prioriterer dette bort. Teorien er mest anvendt i forhold til utdanningsvalg, men kan også tenkes å forklare karakterforskjeller (Willis 1977).

Innen *sosial posisjonsteori* (Boudon 1974) er det sentrale poenget at elevene ønsker å unngå nedadgående sosial mobilitet og søker derfor minimum å tangere foreldrenes sosiale posisjon. Dette tenkes å ha betydning for elevenes motivasjon, dernest kan dette innvirke positivt på deres karakterer. Teorien er mest anvendt i forhold til utdanningsvalg, det Boudon betegner som sekundæreffekter. Men stadig flere heller mot å anvende lignende forklaringer på variasjon i skoleprestasjoner, altså primæreffekter (Barone 2006; Jackson, Erikson, Goldthorpe & Yaish 2007).

Innen kulturteori, som Pierre Bourdieu og Jean Claude Passeron representerer, er det kulturelle forskjeller mellom klassene som ligger til grunn for ulikhetene. En del av forklaringen er at elever fra de laveste sosiale sjiktene ikke besitter like mye kulturell kapital, eller kunnskap, som de fra de øvre sjikt. Derfor gjør de det dårligere i skolen.

Men skolen spiller også en sentral rolle idet den privilegerer de fra øvre sjikt, mens de fra de lavere sjiktene diskrimineres fordi de ikke er familiær med kultruen i skolen. Det er imidlertid denne kulturteorien som skal være utgangspunkt for analysene i denne oppgaven.

Dette perspektivet har vist seg relevant for karakterforskjeller mellom jusstudenter Hansen (2000: 181) For eksempel presterer studenter fra akademiske hjem bedre enn studenter fra arbeiderklassehjem. Siden forskjellene øker utover i studieløpet kan det tyde på at såkalte lukningsmekanismer gjør seg gjeldende. Dessuten har man også funnet støtte for at studenter fra klasser som er rike på kulturell kapital får bedre karakterer på universitetsnivå enn øvrige studenter (Hansen & Mastekaasa 2006). Men til nå foreligger ingen norske studier som tar for seg skoleprestasjoner i grunnskolen analysert ut fra teorien om kulturell kapital.

Det vil være interessant å se om teorien vil få støtte på et lavere nivå. Prestasjonsvariasjoner i tiendeklasse er også svært interessant fordi det er på dette trinnet karakterene for første gang får konsekvenser for elevenes videre utdanningsmuligheter.

1.4 REGISTERDATA OG KLASSEANALYSE

Det foreligger altså svært mye forskning på området allerede. Hva nytt kan så denne oppgaven bidra med? Det viktigste i denne sammenhengen er bruken av *registerdata*. Meg bekjent har det ikke vært utført klasseanalyser av skoleprestasjoner ut fra denne typen data. Dette gir flere fordeler. Jeg vil bruke en bestemt *klassemodell* operasjonalisert ut fra reliabel informasjon om foreldrenes yrke og inntekter, Oslo Register Data Class-scheme (Se kap. 3.3.1, samt: Hansen, Flemmen & Andersen 2009, under publisering). Dette er en modell inspirert av Bourdieus teori om det sosiale rommet. En slik modell har ikke blitt anvendt i en norsk sammenheng. Bakken (2007) har undersøkt karakterer og klassebakgrunn på grunnskolenivå, men da med en annen klassemodell og med bruk av selvrapporteringsskjema, *registerdata* må sies å være av en bedre kvalitet.

På denne måten kan man ved hjelp av et omfattende datamateriale undersøke en av de sentrale forklaringene på ulikhet i skoleprestasjoner, nemlig Bourdieu og Passerons (2006) teori om undervisningssystemet. Selv det er utført mye forskning inspirert av denne teorien, mener jeg det er viktig å få belyst teorien i en norsk sammenheng. Ikke minst kan man ut fra dette datamaterialet undersøke teorien med et nytt utgangspunkt.

Registerdataene gir nemlig gode muligheter for å undersøke forholdet mellom mødrenes og fedrenes klasse, idet man kan beregne klasse for begge foreldrene. Slik sett kan også *familiestruktur* inkluderes. Ved hjelp av familiedata kan man avgjøre om barn bor hos begge foreldrene eller bare en av dem. Meg bekjent foreligger heller ingen norske studier av skoleprestasjoner som kobler klassebakgrunn og familiestruktur. Dette kan muliggjøre nye faglige innsikter.

En siste begrunnelse er at til tross for en omfangsrik forskning, trenger man stadig å oppdatere kunnskapen på feltet. Forklaringene på hvorfor sammenhenger mellom sosial bakgrunn og ulike utfall forekommer, vil alltid måtte nyanseres eller revideres, nettopp fordi samfunnet utvikler og endrer seg.

1.5 OPPGAVENS GANG

I det følgende vil jeg kort gi en oversikt over oppgavens struktur og videre gang. I neste kapittel presenteres det teoretiske fundamentet, som i hovedsak utgjøres av Bourdieu og Passerons teori om utdanningssystemet. Så følger en del om forskning og debatt som er relatert til denne teorien. Noe som etterfølges av en del om familiesosiologi. Kapitlet avsluttes med en oppsummering og utledning av forskningshypoteser.

I kapittel 3 vil studiens datagrunnlag presenteres. Her går jeg gjennom de sentrale variablene og analyseteknikkene som vil bli anvendt.

Kapittel 4 tar for seg delspørsmål en; *henger skoleprestasjoner sammen med mengden kulturell kapital i de forskjellige klassene?* Her gjøres en regresjonsanalyse med en bourdieuinspirert klassemodell for å undersøke denne sammenhengen. Det drøftes

hvorvidt kulturell kapital kan være en forklaring på funnene. Slik sett er kapitlet forbundet med teorikapitlets del 2.1 til 2.5.2

Kapittel 5 dreier seg om det andre delspørsmålet; *hvordan virker klasse inn på barns skoleprestasjoner når man inkluderer både fedrenes og mødrenes klasse?* Her sammenlignes først en konvensjonell og en kombinert klassemodell. Videre søker jeg å ta stilling til mødres og fedres relative betydning for barns skoleprestasjoner, og slik sett belyse studier som peker på mulige forklaringer på sammenhengen mellom klasse og skoleprestasjoner. Analysene og diskusjonen er i stor grad forbundet med del 2.5.3 til 2.5.5 i teorikapitlet.

Kapittel 6 handler om det tredje delspørsmålet, *hvilken betydning har mødrenes og fedrenes klasse på barns skoleprestasjoner når man trekker inn familiestruktur?* Her analyseres skoleprestasjoner etter klassemodellen, men i forskjellige familiestrukturer. Her undersøkes også om det er samspill mellom klasse og samlivsbrudd i forhold til barns skoleprestasjoner. Kapitlets andre del går på tidspunktet for bruddet mellom foreldrene. Dette er i stor grad knyttet til en forutsetning om at kulturell kapital skal kunne overføres, nemlig foreldrenes tilstedeværelse. Slik sett kan analysene belyse akkurat denne mekanismen. Det teoretiske bakteppet finnes i teorikapitlets del 2.6 og 2.7, men også del 2.1.1 er sentral, siden det her vises til det som har med tilstedeværelse å gjøre.

I kapittel 7 oppsummeres analysene og diskusjonene rundt funnene. Her vil jeg også peke ut noen ideer for fremtidig forskning på området.

2. SOSIAL ULIKHET INNEN UTDANNING

"ulikheten innenfor skolen er et aspekt av ulikhetene innenfor kulturen"
(Bourdieu sitat gjennegitt i Broady & korr 1991: 152)

Dette kapitlet omhandler teori, forskning og faglig debatt relatert til oppgavens overordnede problemstilling. Forskningslitteraturen på feltet er svært omfattende, ikke minst fra slutten av sekstitallet og tidlig på syttitallet har vi mange sentrale bidrag. Den faglige interessen for utdanning var da spesielt stor på grunn av utdanningsekspløsjonen som hadde inntruffet i de vestlige samfunn. Mange samfunnsforskere framsatte klasseteori med ulike forklaringer på sosiale utdanningsforskjeller. Blant de mest sentrale var økonomene Bowles og Gintis (1976) som framsatte en marxistisk teori om utdanningssystemet i USA. Raymond Boudon (1974) kom med et innflytelsesrikt bidrag med sin sosiale posisjonsteori. En annen duo var franskmennene Pierre Bourdieu og Jean Claude Passeron (1979; 2006) som kom med en kulturbasert klasseteori om forskjellene i utdanningssystemet.

I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i det sistnevnte teoretiske rammeverk. Dette har flere grunner. Siden denne teorien på området er faglig omstridt er det interessant å kunne komme med et innspill i denne debatten. Det vil være interessant å utprøve perspektivet med norske data. En annen grunn er at denne utdanningsteorien er forbundet med resten av Bourdieus teoretiske rammeverk, blant annet hvordan selve klassestrukturen forstås oppbygd. Dette gjør perspektivet velegnet til analyser som tar for seg sosial reproduksjon.

Kapitlet starter derfor med en redegjørelse av Bourdieu og Passerons (2006) utdanningssosiologi. Videre vil jeg gå nærmere inn på begrepet *kulturell kapital* og si noe om Bourdieus (1984) mer generelle samfunnsteori. Dernest vil jeg presentere forskning med utgangspunkt i Bourdieu og Passerons teori, samt ulike synspunkter på hva som ligger i begrepet om kulturell kapital.

Neste del tar for seg en kvalitativ forskningstradisjon som viderefører Bourdieu og Passerons teori. Denne fokuserer i stor grad på hverdagsliv i familien og søker å avdekke mekanismer som frambringer ulik skolegang for barn fra ulike klasser. I tillegg ser vi på en diskusjon som har med kvinners betydning i operasjonalisering av klasse. Dette munner ut i et argument for å trekke inn familieforhold i analysene.

Kapittelets siste del handler derfor om familiesosiologi som retter fokus mot familiestrukturs betydning for skoleprestasjoner. Her vil jeg presentere noen generelle teoretiske synspunkter på området, for så å se disse i sammenheng med noe av teorien fra klasseforskningen.

2.1 EN TEORI OM UNDERVISNINGSSYSTEMET

Bourdieu's utdanningssosiologi utgjør en del av hans mer omfattende kultursosiologi. Som det meste av hans forskning ble også denne til i samarbeid med andre. Jean Claude Passeron var den som bidro mest på utdanningsfeltet. Deres forskning resulterte i to bøker som har fått stor betydning for ettertidens utdanningssosiologi, *Arvingene* (Bourdieu & Passeron 1979 [org.1964]) og *Reproduksjonen* (Bourdieu & Passeron 2006 [org.1970]).

Et hovedpoeng her var at utdanningssystemet ikke fungerer utjevnende slik mange tror, men heller muliggjørende for reproduksjon av sosiale forskjeller. Dette fordi skoleverket utgjør et redskap for de dominerende klasser, når disse skal befeste og legitimere sin privilegerte posisjon. Utdanningssystemet utøver en sosial silingsfunksjon som skjules bak dets tekniske funksjon (Bourdieu & Passeron 2006: 207). Den siste funksjonen består i å utvikle fremtidige arbeidstakeres tekniske kompetanse og å forberede dem til yrkeslivet. Systemet framstår dermed som noe frigjørende i tråd med en ideologi om sosial mobilitet. På denne måten øver utdanningssystemet en sociodice-funksjon (Bourdieu & Passeron 2006: 206-211). Med det menes at det søker å rettferdiggjøre samfunnets etablerte orden. Det fremmer en ideologi om like muligheter, selv om sjansen for å lykkes reelt sett bunner i klassemessige forhold. Sociodiceen får det dermed til å virke rettferdig, at de klasser som ikke lykkes i utdanningssystemet,

fortjener å innta samfunnets minst privilegerte posisjoner (Bourdieu & Passeron 2006: 254). Dette var kontroversielle påstander på denne tiden selv om andre forskere trakk tilnærmet lignende konklusjoner (Bowles & Gintis 1976; Huch 1976; Mellin-Olsen & Rasmussen 1975).

Et sentralt poeng hos Bourdieu og Passeron er at det er kulturelle faktorer som muliggjør utdanningssystemets funksjonsmåte. Det er langs kulturelle linjer den sosiale silingen skjer, og disse muliggjør dermed reproduksjonen av de sosiale ulikhetene. Pensum, innhold og kutyme i skolen er nemlig basert på den dominerende klasses kultur, eller hva vi kan kalle den legitime kulturen (Bourdieu 1984: 28). Siden barn, alt etter deres klassebakgrunn, har ulik kjennskap og fortrolighet med slik kultur, blir resultatet at skolegangen fortoner seg svært ulikt for barn fra høyere sosiale lag i forhold til barn fra lavere lag. De privilegerte barnas familiaritet med denne kulturen gir dem et vedvarende fortrinn gjennom hele skolegangen. På den måten øker deres muligheter for gode skoleprestasjoner.

Reproduksjonen (Bourdieu & Passeron 2006) regnes av mange for å være den viktigste boken i forbindelse med teorien om utdanningssystemet. Boken er todelt og i den første seksjonen presenteres det teoretiske rammeverket, "Grunnlaget for en teori om den symbolske vold", som er et produkt av store deler av deres forskning fra sekstitallet. I den siste delen, bok 2; "Ordenens opprettholdelse", presenteres både kvantitative og kvalitative analyser som illustrerer teoriens relevans.

2.1.1 EN TEORI OM DEN SYMBOLSKE VOLD

Den første delen består av fire seksjoner der de sentrale begrepene pedagogisk handling, pedagogisk autoritet, pedagogisk arbeid og undervisningssystemet forklares. I de senere analysene er det spesielt det tredje begrepet som er interessant, fordi det handler om hvordan kulturell kapital overføres mellom generasjonene. Men for å få innblikk teorien som helhet er det på plass med en gjennomgang av hovedtermene.

Det første begrepet som må forklares er *symbolsk vold*. Når en dominerende gruppe tvinger sine sosialt skapte kategoriseringer over på andre dominerte grupper, da kan man snakke om symbolsk vold. Da trer man symbolske systemer ned over hodene på

folk, mens de reelle maktforholdene som ligger til grunn, miskjennes. Slik sett refererer symbolsk vold til situasjoner der bestemte betydninger gjør seg gjeldende, og når disse framstår som legitime, ved å skjule de styrkeforholdene som ligger til grunn for dem (Bourdieu & Passeron 2006: 26). I en senere spissformulert definisjon omtaler Bourdieu (1993: 153) symbolsk vold som "...den forma for vald som blir utøvd overfor ein agent som sjølv er delaktig i valden". Symbolsk vold kan slik sett bestå i å nedvurdere sin egen kultur og opphøye andre dominerende gruppers kultur. Og det er altså undervisningssystemet som fremmer denne typen vold, idet den har monopolet på den legitime symbolske vold (Bourdieu & Passeron 2006: 26).

En *pedagogisk handling* er en form for symbolsk voldshandling, fordi man ved en slik handling påtvinger andre, eller seg selv, et kulturelt undertrykkende system. Videre er pedagogiske handlinger relatert til *det kulturelt arbitrære*. Dette fordi den kulturen som påtvinges gjennom pedagogiske handlinger i realiteten er kulturelt arbitrær. Med det menes at det ikke eksisterer objektive kriterier for hva som kan regnes for godt eller dårlig i en kulturell forstand. Den dominerende kulturens opphøydhet er nemlig sosialt konstruert, og kan ikke betegnes som kvalitativt bedre ut fra noen naturgitte eller objektive kriterier (Bourdieu & Passeron 2006: 28).

Resultatet av pedagogiske handlinger er at noen former for kultur rangeres som høyverdige, mens andre former nedvurderes. Slike handlinger er dermed med på å reproducere allerede eksisterende styrkeforhold i samfunnet. Men hvem er det så som utøver slike pedagogiske handlinger og påtvinger andre det kulturelt arbitrære? Generelt sett er det vel alle samfunnsaktører med evne til å gjøre det, altså de med pedagogisk autoritet. Dette kan være lærerne og utdanningssystemet som helhet, men også foreldrene som oppdrar barna sine innen en bestemt samfunnsorden. Ikke minst kan de som er kulturelt undertrykte selv bidra til å opprettholde denne tilstanden. Hvordan utføres så pedagogiske handlinger? Det er arbeidet med å etablere noe kultur som høyverdig og nedvurdere andre kulturformer. Vurdering, karaktergivning, eksklusjon eller inkludering kan alt tenkes å utgjøre pedagogiske handlinger, idet dette er handlinger som definerer hva som er gangbar viten eller gode manerer (Bourdieu & Passeron 2006: 28). Slik sett kan man si at det er med pedagogiske handlinger at man fordeler den kulturelle kapitalen til ulike samfunnsgrupper (Bourdieu & Passeron 2006: 31). Dette kan illustreres ved et tenkt eksempel. Når læreren fastsetter en elevs

karakter, så utfører hun en pedagogisk handling. Dette idet hun definerer en gitt form for utførelse som god prestasjon og en annen utførelse som mindre god. Samtidig fordeler hun kulturell kapital til de samfunnsgrupper som behersker stilen, mens det utøves symbolsk vold mot de som ikke håndterer den på et tilfredsstillende vis.

En betingelse for at en pedagogisk handling skal ha gjennomslagskraft, er at den må være utstyrt med *pedagogisk autoritet* (Bourdieu & Passeron 2006: 41). Forfatterne definerer videre slik autoritet som; " ... en arbitrær påleggelsesmakt, som kun ved å miskjennes som en slik objektivt anerkjennes som en legitim autoritet" (Bourdieu & Passeron 2006: 33). Når man anerkjenner utdanningssystemet som en legitim autoritet, som oppfattes som objektiv og rettferdig, så miskjennes de sosiale betingelsene for systemets tilblivelse. Derfor kan man si at en slik autoritet er en arbitrær påleggelsesmakt. Men det påpekes også at pedagogisk autoritet befestes ved hjelp av sanksjonsmuligheter ovenfor de som skal underlegges denne, for eksempel kan elever få nedsatt orden (Bourdieu & Passeron 2006: 43).

Den neste delen omhandler *pedagogisk arbeid*. Dette defineres som "et innprentingsarbeid, som skal vare lenge nok til å produsere en varig pregning, det vil si en habitus" (Bourdieu & Passeron 2006: 53). Habitus kan på sin side forstås som persepsjons-, tanke-, vurderings- og handlingsskjemaer (Bourdieu & Passeron 2006: 57). Gjennom dette arbeidet innpodes den legitime kulturen, eller det som også kalles det kulturelt arbitrære. Videre skilles det mellom *primært og sekundært pedagogisk arbeid*. Det primære arbeidet er det som finner sted i den tidlige oppdragelsen, mens sekundært pedagogisk arbeid inntreffer ved senere skolegang, i kaserner, klostre, fengsler eller psykiatriske anstalter. Effektiviteten av sekundært pedagogisk arbeid avhenger av hvor godt det korresponderer med det primære pedagogiske arbeidet (Bourdieu & Passeron 2006: 65f). Her er et sentralt poeng at de tidligste årene er de viktigste. Et annet moment å feste seg ved, er innpodingsarbeidets tidkrevende karakter, som en langvarig innprenting med en varig pregning som resultat (Bourdieu & Passeron 2006: 54). Dette vil nemlig være sentralt i analysene i kapittel seks, idet man kan anta at et slikt innpodningsarbeid krever foreldrenes tilstedeværelse.

Videre er det klare sosiale ulikheter i hvordan pedagogisk arbeid utføres. I de dominerende samfunnssjikt ligger det pedagogisk arbeidet nærmere den legitime kulturen enn i andre sosiale lag. Dess fjernere innpodningsagentene er fra den

materielle begrensning, dess mer omgangsform med symbolske representasjoner, verbalisering og klassifiserende konseptualisering (Bourdieu & Passeron 2006: 71). I slike grupper er dermed det primære pedagogiske arbeid bedre tilpasset det senere institusjonaliserte sekundære pedagogiske arbeid, som for eksempel skolearbeid, enn i andre grupper. Med et slikt samsvar mellom primært og sekundært innpodningsarbeid vil det sistnevnte forløpe langt mer effektivt. Slik sett vil de som vokser opp med en skolenær kultur i hjemmet lettere finne seg til rette i undervisningssystemet.

I de grupper der de materielle eksistensbetingelsene er begrenset, beror det pedagogiske arbeidet innpoding av mer praktisk innrettede habitusformer (Bourdieu & Passeron 2006: 71). Her er det gjerne sedvanerett, hjemmemedisin, håndverksteknikk, et folkelig språk, og populærkultur som gjelder (Bourdieu & Passeron 2006: 64). Men slik kunnskap og kultur blir altså devaluert og gir ikke fordeler i skolesammenheng, siden det er de dominerende klassers viten og "know-how" som definerer skolens innhold. I de dominerte sjikt består derfor pedagogiske handlinger i å nedvurdere egen kultur og slik sett bidrar man til å utelukke seg selv (Bourdieu & Passeron 2006: 64).

Det pedagogiske arbeidet konstituerer altså grupper eller klasser som har innpodet ulike habitusformer. Forfatterne skriver at "Således frambringes den primære pedagogiske handling (tidlig oppdragelse), der utføres av et pedagogisk arbeid uten noe fortillfelle (primært pedagogisk arbeid), en primær habitus, som er kjennetegn for en gruppe eller en klasse, og som ligger til grunn for den etterfølgende konstitusjon av enhver annen habitus." (Bourdieu & Passeron 2006: 65).

Forfatterne skiller også mellom implisitt og eksplisitt pedagogikk, noe som tilsvarer ubevisste og bevisste innpodingsmåter. De mener det ikke nytter å skulle rangere dem, men slår likevel fast at den implisitte pedagogikken trolig er mest effektiv når tradisjonelle, udifferensierte og helhetlige kunnskaper skal tillæres (Bourdieu & Passeron 2006: 69f).

I den siste delen skriver forfatterne om *undervisningssystemet*. Skolesystemet er et eksempel på et institusjonalisert undervisningssystem. Dette har til oppgave å reproducere det kulturelt arbitrære og utdanningsinstitusjonen i seg selv. Undervisningssystemet skal videre reproducere forholdet mellom klassene og er en sentral utøver av pedagogiske handlinger (Bourdieu & Passeron 2006: 77).

I tillegg har man også det som kalles *skolearbeid*. Begrepet kan forstås som det sekundære pedagogiske arbeidets institusjonaliserte form. Undervisningssystemet utøver en institusjonalisert pedagogisk autoritet som benevnes *skoleautoritet*. Naturlig nok er undervisningssystemets agenter, lærerne og annet undervisningspersonell, utstyrt med en slik autoritet (Bourdieu & Passeron 2006: 80-86). Noe som gjør at de kan utøve pedagogiske handlinger.

2.1.2 ORDENENS OPPRETTHOLDELSE

I bok to, Ordenens opprettholdelse, presenteres det empiriske arbeidet som ligger til grunn for teorien. Her tar Bourdieu og Passeron for seg tre nivåer av utdanningssystemet, grunnskolen, gymnasen og de videregående (universitet og lignende). De ser både på skoleprestasjoner og overgangene mellom disse skolenivåene.

I analysene framstår ytterlig to begreper som viktige. For det første har vi den *språklige kapitalen*, som indikerer hvor godt man behersker undervisningssystemets akademiske språkform. Forskerne går ut fra at denne er ulikt fordelt mellom arbeider-, middel- og overklassen. Den sistnevnte gruppen har da mest av denne kapitaltypen, som gjør seg gjeldende i hele skoleforløpet (Bourdieu & Passeron 2006: 99f). For det andre har disse gruppene ulik *utvelgelsesgrad*. Med det menes at studenter fra arbeiderklassen har måttet arbeide hardere for å nå høyere utdanningstrinn. Derfor er de dyktigere enn studenter fra for eksempel overklassen, men samtidig utypiske for arbeiderklassen generelt (Bourdieu & Passeron 2006: 109, 121). Til sammen forklarer disse to faktorene en stor del av karakterforskjellene. I all hovedsak finner de at overklasseelever gjør det klart best, spesielt i fag som gresk og filosofi, som er fag med spesielt høy status. Av tabellene kan man se at arbeiderklasseelever i flere tilfeller gjør det bedre enn middelklasseelever. Forfatterne påpeker at dette skyldes arbeiderklasseelevenes høyere utvelgelsesgrad.

Av andre funn viser de til at nyansatte lærere i liten grad endrer skolens praksis, som for eksempel språkformen (Bourdieu & Passeron 2006: 130f). Siden de i stor grad ønsker å få innpass og gjøre karriere slutter de opp om det tradisjonelle systemet. I tillegg ansees evalueringskriteriene diffuse og at lærerne har en tendens til å premiere de fra deres eget sosiale lag (Bourdieu & Passeron 2006: 204).

Studiene viser også til sosiale ulikheter i overgangene mellom skoletrinnene, samt systematiske ulikheter i hvilke studier elevene begynner på. Det er en klart større sjanse for overklassebarn å ta høyere utdanning. (Bourdieu & Passeron 2006: 122ff) Seleksjon er ikke sentralt i denne oppgaven, men likevel viktig å ha i bakhodet, idet eksamen og bedømming tenkes å være ledd i en elimineringsprosess, som i første rekke går ut over elever fra de lavere sosiale lagene. Det vises til et klart mønster der elever fra de laveste klassene i større grad faller fra utover skoleløpet. Mange ekskluderer seg selv og tenker at dette ikke er noe for dem (Bourdieu & Passeron 2006: 194-9).

2.1.3 OPPSUMMERING

Det hele kulminerer i et bilde av svært ulike skoleløp for barn fra de ulike klassene. Gjennom pedagogisk arbeid overføres overklasseforeldrenes habitusformer til deres barn. Slik sett nedfelles en arbitrær kulturform i deres vesen. Dette innebærer at de får en rekke egenskaper som vil komme godt med i utdanningssammenhenger. Det kan være alt fra høyere aspirasjoner, et mer akademisk språk både muntlig og skriftlig, de vil ha en mer kontrollert og disiplinert framtoning, de vil ha lettere for å tenke i abstrakte og teoretiske baner. Ikke minst vil de ha bedre kjennskap og fortrolighet med den legitime kulturen. Den viktigste aspektet her er kanskje den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen som nedfelles i deres habitus i form av et språk som samsvarer et akademisk ideal (Bourdieu & Passeron 2006: 150). Dette utgjør en form for språklig kapital, som øver innflytelse gjennom hele skolegangen, men er spesielt viktig for lærernes evaluering de første skoleårene (Bourdieu & Passeron 2006: 99). For overklassebarn vil litteratur, musikk, museumsbesøk, kunstutstillinger og generell akademisk kunnskap være en sentral del av oppveksten. På denne måten nedarver de kulturell kapital. Og i skolen opplever de en form for "sosial magi" idet deres kulturelle arv forvandles til skolekunnskaper.

For arbeiderklassebarn fortøner skolegangen seg derimot som en kamp. Hjemmefra har de lite av verdi å hente når det gjelder skolegangen, verken kulturelt, faglig eller økonomisk. De må lære alt i skolen, og de fleste kommer derfor dårlig ut av det. De fortsetter ikke videre til høyere utdanning fordi de opplever at "...det der er ikke noe for oss" (Bourdieu & Passeron 2006: 197). På falskt grunnlag utøver de derfor en symbolsk

vold, en form for selvbebreidelse og nedvurdering der de ulike (sosiale) forutsetningene for å lykkes miskjennes. Dermed står vi igjen med et hovedpunkt i analysene. Nemlig at skoleløpet oppleves som en kamp for de fra lavere sosiale lag, mens for de med dannet bakgrunn får gjennom skolen en kontinuerlig positiv bekreftelse av den kulturen de har vokst opp med.

2.2 KULTURELL KAPITAL OG ANDRE KAPITALFORMER

I denne delen vil jeg gå i dybden av begrepet kulturell kapital. Hvis dette er en ressurs som gir barn fordeler på skolen, så er det viktig å vite hva kulturell kapital refererer til. For å bedre forståelsen av begrepet vil det derfor være nyttig å avgrense det mot andre kapitalformer.

Begrepet kulturell kapital ble først brukt i 1966 i den tidlige skoleforskningen, og i det videre arbeidet ble begrepet videreutviklet og nyansert. Kulturell kapital er som vi forstår kun en av flere kapitalformer hos Bourdieu (2006). Men i likhet med de øvrige formene er det akkumulert arbeid, med en verdi som er gitt av et knapphetsprinsipp. Dette kan enkelt illustreres ved at det å kunne lese i en verden av analfabeter, vil være av langt større verdi, enn i en verden av litterater.

I en senere artikkel skilles det mellom tre former for kulturell kapital. *Institusjonalisert kulturell kapital* innebærer en objektivisering av kulturell kapital i form av akademiske kvalifikasjoner. Denne kan tilegnes gjennom blant annet skolegang. Et sertifikat eller et vitnemål garanterer for eksempel at dets innehaver er i besittelse av kulturell kapital (Bourdieu 2006: 15). Siden institusjonalisert kulturell kapital påfører innehaveren en anerkjennelse, framstår også denne kapitalen som symbolsk kapital. Også her kan man se hvordan prinsippet om knapphet er viktig for at noe skal utgjøre kapital. Hvis alle har vitnemål fra universitet gir dette klart mindre fortrinn i jobbsammenheng, enn hvis bare noen få har det.

Kulturell kapital kan også foreligge i *objektivert* form. Da kan den utgjøres av materielle objekter som bøker, malerier eller andre kunstverk. Denne formen er overførbart i sin materialitet, men kan også være virksom gjennom den såkalte arrow-effekten, som

tilsier at kulturelle objekter kan ha en utdanningsmessig effekt gjennom sin blotte tilstedeværelse (Bourdieu 2006: 12).

Den siste varianten er *kroppsliggjort kulturell kapital*. Det er denne typen kapital som i stor grad omtales i Reproduksjonen. En form for kulturell kapital som krever langvarig arbeid på en selv, og som innpodes i individers habitus gjennom pedagogisk arbeid. Men hvordan er så forholdet mellom habitus og kroppsliggjort kapital? Dette må man forstå som følger; mens habitus kan være "fri" for kroppsliggjort kulturell kapital, kan man ikke ha slik kapital uten at den er del av ens habitus. Noe forenklet kan man si at habitus kan sikte til flere forskjellige persepsjons-, tanke-, vurderings- og handlingsskjema, mens kun ett bestemt skjema innebærer kroppsliggjort kulturell kapital, nemlig det som disponerer for fortrolighet med den legitime kulturen. Ingen av delene er imidlertid statiske eller uforanderlige. Men både endring av habitus eller tilegning av kroppsliggjort kulturell kapital er tidkrevende prosesser.

Et poeng angående den kroppsliggjorte formen, er at den blir svært virkningsfull idet den framstår som en *symbolsk kapital*, hvilket innebærer at den "... miskjennes som kapital og anerkjennes som legitim kompetanse og som en autoritet som utøver en virkning av (mis)kjennelse." (Bourdieu 2006: 11). Dette betyr at barn som anses som naturlig begavede, for eksempel på grunn av deres kultiverte disposisjoner, tillegges en kvalitet som ikke finnes i de uten slike disposisjoner. I det som Bourdieu m.fl. (2006: 75) benevner "ideologien om det naturlige talent", overses nettopp det sosiale aspektet, idet man ikke erkjenner at opphøyde ferdigheter og disposisjoner er noe sosialt betinget. Broady (1991: 124) viser til at symbolsk og kulturell kapital er nært forbundet, men befinner seg på ulike nivåer idet symbolsk kapital er det mest generelle.

I Reproduksjonen utgjør språklig kapital en sentral term som i stor grad er med på å forklare prestasjonsforskjellene. "Den språklige kapitalens innflytelse, som er særlig tydelig i de første skoleår, hvor språkforståelsen og språkbruken utgjør lærernes viktigste evalueringskriterium, holder aldri opp med å gjøre seg gjeldene: ..." (Bourdieu & Passeron 2006: 99). Videre kan det skilles mellom et typisk borgerlig språk, som har et distingverende distansert preg med tendens til abstraksjon og formalisme, og et folkelig språk, som er mer ekspressivt idet det henfaller til lignelser, bombastiske vendinger og de store følelsers svulstighet (Bourdieu & Passeron 2006: 151). Sett i

forhold til kulturell kapital, forstår jeg språklig kapital som et mer snevert begrep, samtidig som det utgjør en form for kroppliggjort kulturell kapital.

Nok et kapitalbegrep er utdanningsmessig kapital. Dette utgjør en transformert form for kulturell kapital, på et gitt tidspunkt av studieløpet (Bourdieu & Passeron 2006: 124). Altså er det en form for institusjonalisert kulturell kapital, men disse trenger ikke være sammenfallende, idet like mengder utdanningskapital i form av samme vitnemål, kan vise til skoleløp av helt forskjellig varighet (Bourdieu 1984: 84).

Som nevnt er kulturell kapital kun en av flere kapitalformer i Bourdieus mer generelle samfunnsteori. I tillegg har vi økonomisk kapital som utgjøres av tilgang til økonomiske ressurser som inntekter, formue og eiendom. Bourdieu forstod den økonomiske kapitalen som den dominerende kapitaltypen (Bourdieu 1984: 120). Videre har vi sosial kapital som består av ens tilgang til sosiale nettverk. Symbolsk kapital er når andre kapitalformer tilsløres, og det synes som om kapitalakkumulasjonen er personens iboende egenskaper eller kvaliteter. Dessuten omtales en rekke feltspesifikke kapitaltyper.

Et viktig poeng hos Bourdieu (2006:21ff) er at kapitalformene kan *konverteres*, selv om de ikke automatisk kan reduseres til hverandre. Det betyr for eksempel at økonomisk kapital kan investeres i utdanning og slik sett omformes til kulturell kapital. Foreldrene kan forøke sitt barns kulturelle kapital ved å ansette en pianolærer eller sende det på kulturskole. Omvendt kan kulturell kapital medføre økonomiske avkastninger ved at vitnemål gir tilgang til godt lønnede yrker.

I analysene vil det bli brukt en klassemodell som er inspirert av Bourdieus teori om det sosiale rommet. Denne klassemodellen er essensiell for å forstå forholdet mellom foreldrenes klassetilhørighet og barns varierende tilgang til kulturelle kapital.

Den klasseinndelingen man finner i Arvingene og Reproduksjonen er ikke lik den man senere finner i Distinksjonen (Bourdieu 1984). I de førstnevnte ble det hovedsakelig brukt en tredeling med arbeider-, middel- og overklassen. Denne inndelingen ble gjort på grunnlag av farens yrke. I Distinksjonen konstrueres klassene derimot ved hjelp av multiplert korrespondanseanalyse. Denne statistiske metoden anvender i hovedsak kapitalmengde som forutsetningen for konstruksjonen av klasse (1984:102). Dette innebærer at en sosial stratifisering på grunnlag av yrke er erstattet med ideen om *det sosiale rommet*.

Teoretisk sett er det kulturell og økonomisk kapital som utgjør de viktigste kapitalformene når dette rommet kartlegges, selv om sosial kapital også inngår her. Indikatorer på disse differensieringsprinsippene strukturerer posisjonene rundt i rommet. I Distinksjonen utgjøres disse av blant annet individets inntekt, profitt og avkastning fra forretninger, utdanningsnivå, husholdningens forbruk, farens yrke og farens utdanning (Bourdieu 1984: 127). I rommet har ethvert individ en posisjon som avhenger av plassering langs tre dimensjoner. Kapitalvolum er den vertikale dimensjonen som indikerer hvor mye kapital en samlet sett har. Den andre dimensjonen er horisontal og indikerer sammensetningen av kulturell og økonomisk kapital. Den siste dimensjonen er tidsmessig og posisjonene bestemmes av endringer i de to første dimensjonene over tid.

Et viktig poeng her er det relasjonistiske aspektet i konstruksjonen av det sosiale rommet. Bourdieu var sterkt inspirert av fransk strukturalisme og omtalte seg selv som metodisk relasjonist. Hovedideen her er at et tegn eller en posisjon, ikke får sin betydning ut fra posisjonen i seg selv, men ut fra dens plassering i forhold til andre posisjoner. Derfor bestemmes et individs plassering ikke utelukkende av ens kapitalvolum, kapitalsammensetning, samt endringer i volumet og sammensetningen

over tid, men også hvordan disse står i forhold til de øvrige posisjoner i rommet. (Bourdieu 1984: 114ff)

Figur 2.1 illustrerer hvordan det sosiale rommet er oppbygd. Den vertikale aksene gir total kapitalmengde. Øverst er de med høyt kapitalvolum, nederst er de med mindre. Den horisontale aksene er ett uttrykk for kapitalsammensetningen. Har en mer kulturell enn økonomisk kapital vil en befinne seg mot venstre i rommet, er det omvendt, befinner en seg mot høyre. Figuren gjengir også den tredje dimensjonen, endringer over tid, ved hjelp av piler. Piler som vender ned vitner om nedadgående sosial mobilitet.

Eksempelvis vil leger (Professions), fordi de besitter mye av både økonomisk og kulturell kapital, befinne seg høyt oppe. Fordi legers kapitalsammensetning er nokså lik vil de plassere seg tilnærmet midt i rommet. Andre, som for eksempel vaskehjelper (Unskilled) vil ha mindre samlet kapitalmengde og derfor stå i en lavere posisjon i forhold til legen. En lærer i videregående (Secondary teachers) vil på sin side kunne ha like mye utdannelse som legen, men betraktelig mindre økonomisk kapital, og vil derfor plassere seg lengre til venstre i skjemaet, men vertikalt plassert mellom vaskehjelpen og legen. I denne oppgaven vil klasse operasjonaliseres ut fra foreldrenes yrke, nettopp ut i fra denne teoretiske logikken. Dette til bli mer inngående beskrevet og forklart i kapittel tre.

Med en slik inndeling kan man snakke om grupper av individer i det sosiale rommet som har til dels like posisjoner. Disse utgjøre da klasser eller klassefraksjoner. I Distinksjonen skilles det i grove trekk mellom arbeider- middel og overklasse, samt ulike fraksjoner innen de to sistnevnte klassene. Her finner vi fraksjoner av de som enten har overvekt av kulturell eller økonomisk kapital, samt fraksjoner som har mer likevekt mellom kapitaltypene. (Bourdieu 1984: 120ff)

Figur 2.1 Det sociale rommet. (Fig. 5 og 6 i Bourdieu 1984: 128-9)

Figure 5 (shown in black)

The space of social positions.

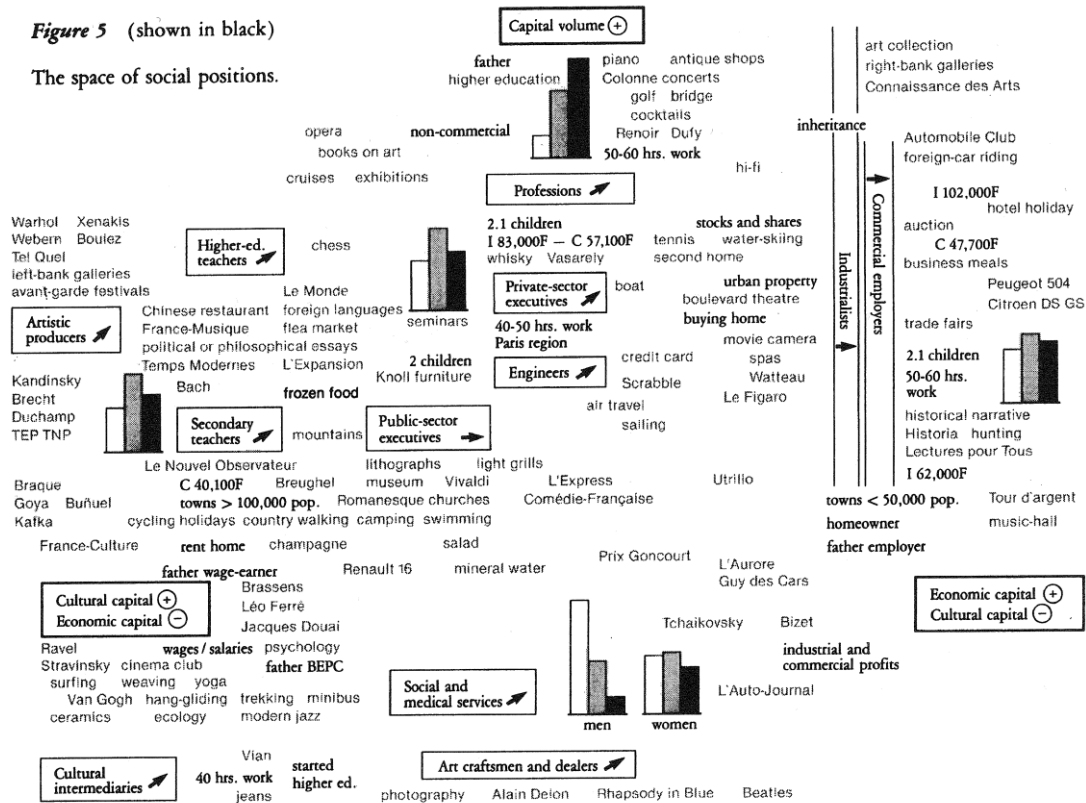
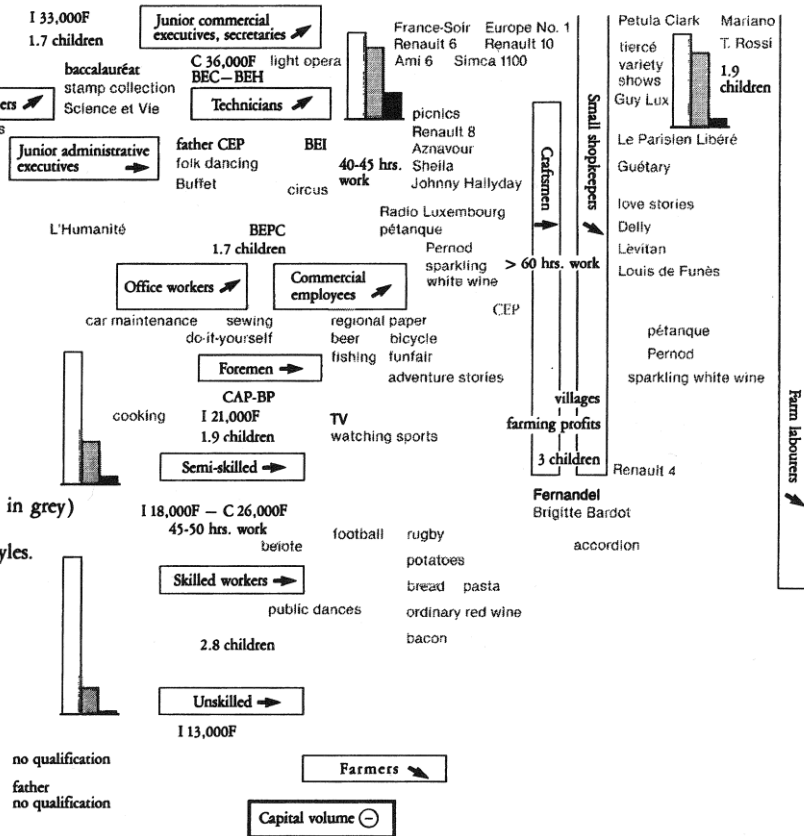


Figure 6 (shown in grey)

The space of life-styles.



Det er videre verd å merke seg at sosiale klasser for Bourdieu er noe som kun eksisterer på papiret (Bourdieu 1987). De eksisterer ikke som subjektivt erfarte klasser, i tråd med Marx' klasser eller Webers stender. Men disse klassene betegner grupperinger av individer som materielt og kulturelt står nær hverandre i det sosiale rommet. Individer innenfor en klasse eller klassefraksjon har gjerne likeartede livserfaringer og utvikler dermed tilnærmet like habitusformer.

2.4 ETTERFØLGENDE FORSKNING

Bourdieu og Passerons utdanningssosiologi ble møtt med både anerkjennelse og motforestillinger. For ettertiden har deres studier uansett fått stor betydning innen utdanningssosiologien. Men som nevnt er teorien i hovedsak basert på studier av 60-tallets franske utdanningssystem. Det kan godt tenkes at mekanismene den viser til er annerledes i andre land, kulturelle sammenhenger eller tider.

En mulig endring er at overføring av kulturell kapital mellom generasjonene er avtagende (Jonsson 1987), eventuelt er kulturell kapital av økende viktighet for skoleprestasjoner (Bakken 2004). Av denne grunn er det nødvendig å ta for seg forskning som er gjort i kjølvannet av den opprinnelige. Her foreligger en meget stor mengde bidrag, enten basert på eller inspirerte av begrepet om kulturell kapital. Mange har hatt et ønske om å teste teoriens relevans eller videreutvikle perspektivet. I det følgende skal vi se på et lite knippe av disse.

Mange bidrag fra forskjellige land har funnet en begrenset støtte til perspektivet (Barone 2006; DiMaggio 1982; Hansen & Mastekaasa 2006; Sullivan 2001). En mye referert studie er DiMaggios (1982) undersøkelse av amerikanske high-school studenter. Her konkluderes det med at elevenes eget nivå av kulturell kapital har innvirkning på karakterene, men at det er mindre forbindelse mellom foreldrebakgrunnen og karakterene. Sullivan (2001) mener begrepet om kulturell kapital er uklart og upresist. Derfor operasjonaliserer hun engelske 16-åringers kulturelle kapital ut fra deltakelse i kulturelle aktiviteter, heller enn for eksempel foreldrenes utdanningsnivå. Hennes konklusjon er at kulturell kapital overføres i

hjemmet og at den har betydning for avkommets utdanningsprestasjoner. Men siden mye av klasseeffekten på prestasjonene består idet målet på kulturell kapital inkluderes i regresjonsanalysen, konkluderes det med at teorien om sosial reproduksjon ikke forklarer alt (Sullivan 2001). Barone (2006) har foretatt en internasjonal komparativ kvantitativ studie basert på data fra PISA-testene. Han finner at teorien har en begrenset gyldighet i de fleste land. Kulturell kapital forklarer noe av sammenhengen mellom sosial bakgrunn og skoleprestasjoner. Men langt fra alt, andre kausale mekanismer kan være mer relevante, nemlig barns yrkesambisjoner og foreldrenes økonomi (Barone 2006: 1052). Kulturell kapital hos Barone operasjonaliseres på strengt vis. Han bruker et mål på en objektivt form for kulturell kapital, nemlig hvor mange kulturelle objekter familien har i sitt hjem, samt et mål som tenkes å indikere kroppsliggjort kulturell kapital, nemlig hvor ofte foreldrene samtaler med barna om kultur og litteratur.

I andre tilfeller får teorisynet støtte på noen punkter men ikke andre. Slik som i en nederlandsk studie (Werfhorst & Hofstede 2007) der man finner at kulturell kapital forklarer sosial ulikhet i skoleprestasjoner, men ikke i utdanningsvalg.

I Norge har det også blitt gjort forskning inspirert av Bourdieu og Passerons utdanningssosiologi. Marianne Nordli Hansen (Hansen 1995; Hansen 2005; Hansen & Mastekaasa 2006) har gjort flere studier som belyser teoriens relevans i en norsk sammenheng. Blant annet har Hansen og Mastekaasa (2006) undersøkt skoleprestasjoner på universitetsnivå. Det vises her til to implikasjoner av teorien om kulturell kapital. For det første at de med foreldre fra kulturelle sjikt får bedre karakterer enn studenter fra andre sjikt. For det andre at prestasjonsforskjellene vil vedvare utover utdanningsløpet. Analysen gir begge hypotesene støtte. Tross klare og signifikante sammenhenger mellom sosial bakgrunn og prestasjoner, så er likevel ikke forskjellene spesielt sterke. Bakkens (2007) analyse av elever i grunnskolen gir ikke støtte til teorien om kulturell kapital. Han finner at karakterforskjellene best forklares av familieressursteori. Dette fordi oppvekst i bokrike, akademiske hjem gir de beste forutsetningene for å lykkes i skolen. Foreldrenes involvering, utdanningsnivå og hjemlige ressurser tenkes å utgjøre fordeler for barns kognitive ferdigheter, som igjen gir suksess i skolen.

2.5 HVORFOR BEGRENSET STØTTE?

Alt i alt har den etterfølgende forskningen ikke gitt entydige svar omkring teoriens gyldighet. Dette kan det være flere grunner til. Her vil jeg kort se på tre muligheter. For det første at begrepet forstås på forskjellig vis. For det andre kan det være at begrepet ikke har relevans i for eksempel Norge. For det tredje kan det hende at det hefter seg metodiske eller analytiske betenkeligheter ved den etterfølgende forskningen ved at den ikke har operasjonaliserer begrepet tilfredsstillende, eller at bruken av klassem modellene ikke er optimale.

2.5.1 ULIKE FORSTÅELSER

En første grunn for den varierende støtten til teorien kan være at begrepet kulturell kapital forstås på ulike måter. I forskningslitteraturen er det ulike forståelser av hva begrepet refererer til og hvordan det bør måles. Med utgangspunkt i Lareau og Weininger (2003), mener jeg man minst kan skille mellom tre forståelser av begrepet.

For det første har man en *snever* forståelse av begrepet (Bakken 2007; Barone 2006; DiMaggio 1982; Kingston 2001). Her refererer det i hovedsak til særegne kulturelle signaler og koder som belønnes i ulike sammenhenger, for eksempel utdanningssammenheng. Dette kan være å ha kunnskap om høykultur, for eksempel å kunne sitere Raicin, å ha et behersket kroppsspråk, å ha en borgerlig klesstil, å bruke særegne språklige vendinger og lignende. Med denne forståelsen refererer begrepet i hovedsak til *form*, idet det er handlingers innpakning som belønnes. Den kulturelle formen på handlingene, kunnskapen, klærne eller talemåten tenkes å fungere som kulturelle signaler. Disse inngår i en arbitrær kultur og utgjør et distingverende redskap for de innvidde, som da er den dominerende klassen. Denne forståelsen avgrenser begrepet mot akademiske ferdigheter. Leseferdigheter, rettskrivning og matematikkferdigheter utgjør her noe annet enn kulturell kapital. Barone (2006: 1041) betrakter dette som kognitive ferdigheter og mener det er spesielt viktig å avgrense her. Bakken (2007: 55) anvender også en snever forståelse av begrepet som kjennskap til samfunnets hegemoniske kulturelle koder.

Kingston (2001) har en lignende forståelse og er kritisk til begrepets relevans. Han mener kulturell kapital kan referere til ekskluderende praksiser i visse sosiale lag, men at disse er relativt uviktige som medierende faktor mellom sosialt privilegerte posisjoner og akademisk suksess. Han viser i denne sammenheng til at ingen studier har funnet bedre støtte for teorien enn DiMaggios (1982) studie, som kun fant begrenset støtte. Kingston benekter ikke at enkelte hjemlige praksiser som lesing og samtaler kan gi utdanningsfordeler. Men han kritiserer forståelsen av disse praksisene som ekskluderende i sin form, derfor er det ikke kulturell kapital. Dessuten mener han at slike praksiser er faktisk bedre for barns intellektuelle utvikling og tilgjengelige for alle. Dermed kan man si at enkelte gruppers kulturelle praksiser faktisk er bedre for barns utvikling. På denne måten kritiserer han en relativistisk forståelse, som den Bourdieu fremmer ved ideen om en arbitrær dominerende kultur.

Andre mener at kulturell kapital er mest fruktbart med en *vid betydning*, som både omfatter form og ferdigheter. Lareau og Weininger mener denne snevre definisjon av kulturell kapital har blitt dominerende innen utdanningssosiologien, mye grunnet DiMaggios (1982) studie. De mener denne avgrensningen hemmer begrepets fulle potensial. De anser heller ikke den snevre definisjonen for å være i tråd med Bourdieus opprinnelige forståelse, og viser til at de ikke finner noe i Bourdieus forfatterskap, som tyder på at evner og tekniske ferdigheter ikke omfattes av begrepet om kulturell kapital (Lareau & Weininger 2003: 580). Forfatterne mener derfor definisjonen bør omfatte individers aktive bruk av kunnskap, kompetanse og ferdigheter som inngår i strategier for å oppnå fordeler eller profitter (Lareau & Weininger 2003: 597). Derfor blir det etter deres mening ikke riktig å anvende såkalt "highbrow-kultur" som antall besøk i operaen, teateret eller museet som mål på kulturell kapital.

En enda mer dynamisk forståelse av begrepet er det vi kan omtale som en *relasjonell* definisjon. Donald Broady (1991) mener begrepets styrke nettopp ligger i at det ikke viser til noe statisk. Han viser da til at Bourdieu selv gjorde et poeng ut av at en gitt form for kulturell kapital kan synke og øke i verdi, slik som for eksempel utdanningstitler. Videre mener han at fordi begrepet om kulturell kapital ikke refererer til noe uforanderlig, så er det anvendelig. På denne måten trenger ikke det som er kulturell kapital i Frankrike utgjøre kulturell kapital i Norge, det kan dreie seg om helt forskjellige praksiser. Videre peker han på det dynamiske i begrepet, siden det rommer ideen om at

kapital lar seg akkumulere, konsentrere og ikke minst konvertere. Kapitalbegrepets dynamiske aspekt blir spesielt tydelig idet man forstår at det kan være kamper mellom samfunnsgrupper om hva som skal være gjeldende kapital (Broady & korr 1991: 127-130).

Broady viser for eksempel til to måter å operasjonalisere kulturell kapital på. For det første kan det referere til det som utgjør motpolen til økonomisk kapital, i et samfunn med horisontale skiller. Eller det kan bety en dominerende form for symbolsk kapital i ethvert samfunn med skriftspråk og et sentralisert utdanningssystem (Broady 2001: 50). Det å besitte denne kulturen vil si å inneha kulturell kapital. Men hvis kulturell kapital kan referere til nærmest hva som helst, bare det gir fordeler, så blir det en analytikers oppgave å finne ut hva som ligger i begrepet. Et mulig problem av en slik relativistisk begrepsforståelse, kan være at studier kan bli mindre sammenlignbare på grunn av ulike forståelser og målemetoder. Bruk av et begrep som kulturell kapital fordrer derfor klargjøring av hva som legges i begrepet. Gjøres dette trenger ikke en mer relativ forståelse å innebære noe problem.

I tabell 2.1 er definisjonene systematisert i en tabell og eksemplifisert med egenskaper, væremåter eller ferdigheter som tenkes å gi fordeler i skolesammenheng. Skillet er ikke helt uproblematisk på grunn av glidende overganger mellom hva som må kunne kalles form eller innpakning, og det som regnes for ferdigheter. Hvor går for eksempel grensen mellom språklige signaler og språklige ferdigheter? Jeg mener en vid forståelse er å foretrekke. Det er uansett den, eller en relasjonistisk definisjon man må legge til grunn i denne analysen, idet man ikke har noe i datamaterialet som kan belyse mekanismer knyttet til en snever forståelse.

De ulike definisjonene innebærer dermed forskjeller i hva som forstås med en arbitrær kultur. Med den snevre forståelsen holdes matematikkferdigheter og rettskrivning utenfor, og anses som løsrevet en slik kultur. Her avgrenses det kulturelt arbitrære til en bestemt kulturell form. Med den vide betydningen kan derimot hele skolekulturen, med dens læreplanverk, forstås som kulturelt arbitrært. For eksempel vil også det å kunne "gjøre greie for talet p og bruke det i berekninger av omkrins, areal og volum", som er et av kompetansemålene i matematikk i 10. årstrinn, være kulturelt arbitrært. En relasjonell eller dynamisk forståelse, vil i likhet med den vide betydningen, innebære at innholdet i skolen er arbitrært.

TABELL 2.1 KULTURELL KAPITAL OG TRE ULIKE DEFINISJONER

Definisjon:	Hva vektlegges	Hva inkluderes i definisjonen	Eksempler relatert til skoleprestasjoner
Snever:	<u>Form:</u> Kulturelle signaler som er ekskluderende i sin form	Kunnskapsform	<ul style="list-style-type: none"> – Kjennskap til en dominerende kultur (å sitere Raicin, Ibsen eller Fløgstad)
(Barone 2006; DiMaggio 1982; Kingston 2001)		Språklige signaler	<ul style="list-style-type: none"> – Borgerlig språk (100), Stort ordforråd, akademisk språk, – Forhold til språket og kulturen (manerer)
		Kroppslige signaler	<ul style="list-style-type: none"> – Dannet framtoning – Nonsjalans, selvsikkerhet, avslappethet (202) – Å være "Docile": å framvise det lærerene etterspør, for eksempel oppmerksomhet – Selvsikker framtoning i møte med autoriteter (Lareau 2003)
Vid:	<u>Form og ferdigheter:</u> Kulturelle signaler men også bestemte ferdigheter som gir fordeler i skolesammenheng	(alt over) Språklige ferdigheter	(alt over) <ul style="list-style-type: none"> – Gramatikk, logisk kontroll (69) – Kulturelle fortolknings ferdigheter; avkodningen av et kunstverk (66)
(Bourdieu & Passeron 2006; Lareau & Weininger 2003)		Akademiske ferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> – "Å bruke formlikhet og Pytagoras' setning i beregning av formlikhet" (Læreplan for 10.klasse)
		Kognitive ferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> – Logisk tenkning og framstilling
		Organisatoriske ferdigheter (Lareau)	<ul style="list-style-type: none"> – Evne samarbeid, evne til systematisk oppgaveløsning, å kunne organisere sin tid, arbeidsrutiner
		Prestasjonsmessige ferdigheter (Lareau)	<ul style="list-style-type: none"> – Evne til å prestere eller fremføre i ulike sammenhenger (Lareau 2003)
Relasjonistisk: (dynamisk) (Broady 2001)	Ressursmessig alternativ til økonomisk kapital / dominerende symbolsk kapital	(alt over) + Alt som gir fordeler, men som ikke utgjøres av økonomiske ressurser	<ul style="list-style-type: none"> – (alt over) – Nettverk, (sosial kapital); fordeler relatert til hvem foreldrene dine kjenner – Religiøs overbevisning premieres

Tallene i parentes er sidetallshenvvisninger til (Bourdieu & Passeron 2006)

2.5.2 KULTURELL KAPITAL – IKKE RELEVANT I NORGE?

En annen grunn til begrenset støtte kan være at begrepet ikke er relevant i alle kontekster, for eksempel i Norge. Dette er det delte meninger om. Kulturell kapital i Norge per i dag kan utgjøres av andre former eller kriterier enn i Frankrike på 60- og 70-tallet. Danielsen (1998) undersøker hvilken posisjon begrepet kan ha i en norsk kontekst og går gjennom sentrale trekk ved norsk historie og det norske samfunnet. Han konkluderer med "... at kulturell kapital nok har et skrøpeligere institusjonelt fundament i Norge enn det Bourdieu forutsetter i sine analyser fra Frankrike" (Danielsen 1998: 101).

Lennart Rosenlund (2000) har gjort en lokal studie av Stavangerområdet. Her finner han et rom for sosiale posisjoner inndelt etter de to differensieringsprinsippene som Bourdieu anvender i Distinksjonen, økonomisk og kulturell kapital. Videre finner Rosenlund at det er en homologi mellom gruppers sosiale posisjoner i rommet, og deres livsstiler og verdier. Et poeng i studien er at Stavanger rundt 1960 var et mindre differensiert samfunn med bare vertikal sosial ulikhet. Men siden byen endret seg i de påfølgende tretti årene vokste det fram et horisontalt skiller mellom grupper, som har mest av henholdsvis økonomisk og kulturell kapital. Bakgrunnen for dette er velstandsøkningen byen opplevde i forbindelse med oljevirkksomheten (Rosenlund 2000: 344f). I en studie fra Ålborg finner man også et lokalt rom som er differensiert med vertikale og horisontale skiller (Prieur, Rosenlund & Skjott-Larsen 2008: 63).

Stikk i strid med resultatene fra disse studiene har Skarpenes (2007) hevdet at begrepet ikke er anvendelig i Norge fordi man her har en moral fundamentert på egalitære idealer, der man unngår å distingvere seg eller å felle dommer over medborgere. Imot dette har andre tatt til ordet for tanken om et klasseinndelt samfunn, der også dannelseskultur er et viktig element (Skogen, Stefansen, Krangle & Strandbu 2008).

2.5.3 KVALITATIVE BOURDIEU-INSPIRERTE FAMILIESTUDIER

I en kvalitativ bourdieuinspirert forskningstradisjon (Lareau 1989; Lareau 2003; Reay 1998) kan vi finne kritikk av tidligere forskning. For det første fordi man har forstått kulturell kapital utelukkende som høykulturelle aktiviteter og kulturelle signaler

(Lareau & Weininger 2003). Dermed har man oversett viktige mekanismer i familielivet og utdanningssystemet som frambringer reproduksjon av sosiale ulikheter. Sett kan kulturell kapital ha blitt dårlig operasjonalisert i tidligere studier. I tillegg mener de man har oversett mødrenes sentrale rolle i disse prosessene.

I denne tradisjonen finner man altså en vid definisjon av kulturell kapital nyttig for forståelsen av klassemessige ulikheter i barns oppdragelse. Studiene er i stor grad basert på observasjoner av hverdagslig familieliv og skolehverdagen, samt dybdeintervjuer med informantene. Tross enkelte teoretiske uenigheter enes de omkring noen sentrale synspunkter. For det første mener de at oppdragelsespraksisene er forskjellig i middel- og arbeiderklassen. For det andre framheves mødrene som de sentrale reproduksjonagentene av klasse siden det er de som får kulturell kapital til å virke hos barna.

I *Unequal Childhoods* peker Lareau (2003: 31) på tre sentrale områder der klasseforskjellene er framtreddene. Oppvekstforholdene varierer med tanke på organisering av dagliglivet, språkbruk og med tanke på foreldrenes grad av involvering overfor skolen. Når det gjelder de kategoriske forskjellene i *organiseringen av fritiden* trekker Lareau (2000) fram utpregede variasjoner i oppdragelsesmåte og grad av stimulering. Blant middelklassens foreldre er det vanlig med stor grad av involvering i barnas fritid. Dermed framstår middelklassebarnas fritid nokså lik skolehverdagen. Tidsmessig er den gjerne svært strukturert, og den består gjerne av mange foreldreorganiserte prestasjonsfremmende aktiviteter. Arbeiderklassebarn får på sin side mer tid til uorganisert lek med venner og slektninger. Dessuten ser de mer på TV. Her er det et klart skille mellom fritid og skole. Det er også klare skiller mellom voksne og barns aktiviteter.

Lareau viser videre til at *språket* har ulik betydning og rolle i de to klassene. Forskningsteamet finner at middelklasseforeldrene i større grad forhandler og diskuterer med sine barn enn hva som er tilfelle for arbeiderklasseforeldre. Kommunikasjonen i arbeiderklassehjem tar i større grad preg av direktiver fra foreldrene, heller enn diskusjon og argumentasjon.

Til sist framheves klare forskjeller i *foreldrenes involvering* i barnas skolegang. Middelklasseforeldrene involverer seg i større grad og med større selvsikkerhet enn

arbeiderklasseforeldre. Her trekkes blant ulik status fram. Middelklasseforeldrene møter de skoleansatte på likefot, grunnet lik eller høyere status, mens arbeiderklasseforeldrene i disse sammenhengene gjerne kjenner seg mindreverdige eller underordnet. Barna utvikler i stor grad samme framtoning og respekt ovenfor autoriteter som deres foreldre.

Lareau (2003) oppsummerer middelklasseforeldrenes oppdragelsesprosess med begrepet "concerted cultivation", eller det vi kan kalle *arrangert kultivering*. Dette viser til en bevisst innsats med barnas kultivering som mål. Arbeiderklasseforeldrenes oppdragelse kan på sin side oppsummeres i uttrykket "the accomplishment of natural growth", noe som kan oversettes med *gjennomføringen av naturlig utvikling*. Resultatet av disse klassede oppdragelsesformene er at barn utvikler seg forskjellig. Middelklassebarnas hektiske oppdragelse ender i en "sense of entitlement", noe som viser til at barna ser på voksne som sine likeverdige og setter spørsmålstegn ved dem. En slik *følelse av berettigelse* vil i stor grad komme barna til gode i så vel skolegang som i senere yrkessammenhenger. Barn fra arbeiderklassen har ikke disse fortrinnene og nyter ikke særlig godt av sin oppdragelse. Deres oppvekst resulterer i "emerging sense of constraints", en gryende følelse av begrensninger (Lareau 2003: 243).

Diane Reays (1998; 2005) studier fra England når lignende konklusjoner. Men hennes fokus er noe mer avgrenset idet hun vektlegger mødrenes oppfølging av barnas skolegang. Etter foreldrenes klasse kan man skille mellom to ulike tilnærminger til oppfølging av barna. Middelklassemødrene har her det beste utgangspunktet. Grunnen til dette er blant annet at de selv har gjort seg positive skoleerfaringer, at de har bedre kunnskap om skolesystemet, at de har mer stimulerende yrker samt at de har gunstigere økonomi. Arbeiderklassemødrene har i hovedsak et motsatt utgangspunkt og evner ikke å få den kulturelle kapitalen til å slå ut for sine barn.

Her er man inne på et spesielt viktig poeng hos både Reay (1998) og Lareau (1992), nemlig at det er *mødrene* som står for overføringen av kulturell kapital. Lareau (1992) viser til at det er mødrene tar seg av det daglige arbeidet med å hjelpe til og passe på at de gjør leksene. Det er også de som tar seg av alt det praktiske, som å kjøre barna til og fra skolen, eller andre aktiviteter som får barna til å utvikle kulturell kapital, for eksempel ved å lese for dem. Hun påpeker at ektemenn avhenger av mødrene for å overdra klassefordeler til barna og at "Aktiveringen av kulturell kapital var tydelig

formet av kjønn, og dette bidrar til å belyse mekanismene som fører til reproduksjon av sosial ulikhet" (1992: 209).

Reay når en identisk konklusjon i England. Mødrene hjelper til med skolearbeid, snakker med lærerne og står på for å utvikle barnas kulturelle kapital. Slik sett mener hun mødrene står i front for å reprodusere klasseskillene, og i mye større grad enn menn er aktørene bak reproduksjon av sosiale klasser. Det er de som gjør dette "dirty work of class" (Reay 1998: 162). Fedrene er på sin side mindre sentrale og bistår i noe av oppfølgingsarbeidet, men da på avstand, "at a distance". For øvrig er middelklassefedre er noe mer aktive enn fedrene i arbeiderklassen (Reay 2005: 106f). Lareau (1992) viser til det samme mønsteret hos middelklassefedrene, men det er kun enkelte av dem som da spiller en viktig symbolsk rolle, da i kraft av at deres autoritet når de tar seg bryet med å dra på foreldresamtaler.

Også her i Norge har vi flere studier med lignende konklusjoner. Stefansen og Farstads (2008) studie av småbarnsfamilier finner, i likhet med Lareau og Reay, klare klassebaserte mønstre i hvordan foreldrene forholder seg til barna, og planlegger deres framtid. Ikke minst ser de på barna sine med ulike øyne og konstruerer dem slik sett ut fra ulike bilder. Deres funn antyder på at foreldreskap er "klasset" helt fra starten av.

Denne kvalitative tradisjonen baserer seg i stor grad på Bourdieus teoretiske rammeverk. Man ser da også klare paralleller i Lareaus funn av klassenes ulike språkpraksiser og i ulik utvikling av følelser av berettigelse og begrensning, noe Bourdieu ville omtalt som ulike habitusformer. I den opprinnelige terminologien ble fordelen ulike språkpraksiser gav, omtalt som språklig kapital, mens begreper som symbolsk vold og selveksklusjon betegnet arbeiderklassens nedvurdering av seg selv. Oppsummert kan disse studiene tyde på at de mekanismene Bourdieu og Passeron beskrev i Reproduksjonen, fortsatt gjør seg gjeldene, også i en norsk sammenheng.

Samlet sett kan disse studienes funn vitne om at *kritikken av snevre mål på kulturell kapital* i kvantitative studier, har noe for seg. Dermed kan deler av den tidligere forskningen på kulturell kapital og skoleprestasjoner ha svakheter. I tillegg er det noen nye momenter i denne tradisjonen. Av det som i størst grad skiller seg ut er *mødrenes betydning for reproduksjon av klasse*, men også at fritiden organiseres ulikt for arbeider- og middelklassebarn, samt at klassebaserte oppdragelser i stor grad skjer på bevisst

initiativ fra foreldrenes side. Legges disse funnene til grunn har det konsekvenser for videre forskning. Blant annet bør man ta høyde for mødrenes betydning. Innenfor klasseforskningen generelt har det også funnet sted en debatt omkring mødrenes posisjon i klasseanalysen. Her finnes flere bidrag som taler for viktigheten av å inkludere mødrene i analysene.

2.5.4 MØDRE OG KLASSEANALYSE

I en litteraturgjennomgang skiller Annemette Sørensen (1994) mellom to syn på hvordan kvinner bør inkluderes i klasseanalyse og ulikhetsforskning. På den ene siden tilhengerne av et konvensjonelt syn og på den andre siden motstanderne, som mener man må gjøre endringer i måten klasse operasjonaliseres på.

Det konvensjonelle synet innebærer en idé om at familien er den naturlige analyseenheten innen forskning på sosial stratifikasjon. Ut fra dette synet deler alle familiens medlemmer samme klasseposisjonen (Sørensen 1994: 27f). For eksempel har Goldthorpe (1983) lansert synspunkter som forsvare en slik tilnærming. Her framholdes det at kvinners yrkesdeltaking er mindre viktig. Dette fordi deres tilknytning til arbeidslivet gjerne er svakere enn menns og deres yrkesvalg ofte inngår som del av helhetlig familiestrategi. Derfor er mannens yrke mest egnet til å identifisere hvilken klasse familien tilhører (Goldthorpe 1983: 481).

Videre framholder Sørensen (1994: 32f) at valg av analyseenhet gjerne reflekterer analysers formål. Her kan det skilles mellom tre typer forskningstemaer. De som fokuserer på individets klasseposisjon, de som relaterer fenomener til familiens klasseposisjon og de som undersøker familiens påvirkning på individets klasseposisjon. Sørensen fokuserer på den andre typen spørsmål, noe som også vil være det naturlige i denne oppgaven.

Sørensens gjennomgang ender i en påstand om at uenigheter om hvorvidt individet eller familien er riktig analyseenhet, i realiteten er en uenighet om hva som er viktig forskningstema i klasseanalyser (Sørensen 1994: 44). De empiriske analysene støtter den konvensjonelle tilnærmingen og hun mener den har ikke ført til alvorlige feiltolkninger. Men likevel anbefaler hun en ny prosedyre for å avgjøre familiens

klasseposisjon i fremtiden, dette fordi den konvensjonelle måten kan være opphav til bias i resultatene. Hvis Lareau (1992) og Reay (2005) har rett i at mødrene er viktigst for utvikling av barns kulturelle kapital, kan det være opphav til et bias i forskning som operasjonaliserer klasse ut fra fedrene.

2.5.5 MOT ALTERNATIVE OPERASJONALISERINGER

Med dette har vi et *argument for å trekke inn mødre i analyser* som tar for seg klasse og skoleprestasjoner. Gjennomgangen kan også tale for *bredere mål på kulturell kapital*. Indirekte mål, som foreldrenes klassetilhørighet, kan tenkes å fange opp klassemessige praksiser man ikke fanger opp med direkte mål av kulturell kapital på individnivå, og slik sett gi et mer helhetlig bilde.

Her vil jeg imidlertid stoppe opp ved argumentet om å inkludere mødrene. Dette åpner nemlig for å belyse aspekter som konvensjonell klasseanalyse ikke fanger opp. For det første kan det tenkes at *mødrene og fedrene overfører kulturell kapital på ulikt vis* (Reay 2005). En kombinert modell burde kunne ta stilling til hvordan mødrenes og fedrenes klassetilhørighet påvirker barns skoleprestasjoner.

For det andre kan *mødrene og fedrene ha forskjellige klasseposisjoner*, og slik sett ha forskjellig kapitalmengder og kapitalkomposisjoner. Dette vil ikke en konvensjonell modell kunne fange opp, mens en kombinert klassemodell kan innebære mer detaljerte prediksjoner og muliggjøre prediksjon av flere kombinasjoner av klassetilhørighet. Dette reiser et spørsmål om hvilket klasseopphav barnet i så fall har. Det er ikke uvanlig at foreldrene befinner seg i forskjellige klasser eller klassefraksjoner. Men likevel påviser tidligere forskning bestemte klassebaserte ekteskapsmønstre. Ofte finner man partnere innen samme klasse. Det eksisterer også vertikale og horisontale barrierer i forhold til partnervalg (Hansen 1995: 277).

For det tredje vet man at mange barn har *skilte foreldre*. Denne gruppen er svært stor idet den utgjør omtrent 40 prosent av alle tiendeklassinger (Lauglo 2008). Siden tilstedeværelse synes å være en forutsetning for overføring av kulturell kapital, kan man ikke anta at overføring skjer på samme vis i oppbrutte familier, som i intakte familier. En

konvensjonell modell vil ikke kunne fange opp slike aspekter. En kombinert modell vil derimot kunne ta høyde for dette.

I neste del går jeg videre med det tredje poenget. Foreldre skiller seg ofte og dette har konsekvenser for barnet. Spesielt viktig vil det være dersom klassetilhørighet virker inn på konsekvenser av samlivsbrudd. Det foreligger mye forskning om hvordan familiestruktur preger barna, blant annet når det gjelder skoleprestasjoner, men ikke så mye som kobler dette til klasseanalyse. Når jeg skal undersøke om kulturell kapital kan være en forklaring på ulike skoleprestasjoner, vil jeg i tillegg ta høyde for noen innsikter fra familiesosiologien.

2.6 FAMILIESTUDIER

I denne gjennomgangen vil jeg konsentrere meg omkring tre punkter. Det første går på hva familiesosiologien har kommet fram til angående sammenhengen mellom familiestruktur og skoleprestasjoner. Det andre dreier seg om hvilke forklaringer de har på slike sammenhenger. Til sist vil jeg peke på mulige forbindelser mellom tradisjonens forklaringer og forhold som har med klasse å gjøre.

2.6.1 GENERELLE INNSIKTER OG FUNN

Samlivsbrudd og oppvekst i en annen familieform enn kjernefamilien har blitt stadig vanligere i vestlige samfunn (Bumpass & Lu 2000; Keilman 1988). Denne økningen har resultert i stor forskningsinteresse for samlivsbrudd. I deler av forskningsfeltet ser man på dette med bekymring, og det vises ofte til negative konsekvenser av familieoppløsning for enkeltindivider så vel som for samfunnet i stort. Andre deler av forskningen er mindre normativ eller liberal i synet på skilsmisse (Amato 2000: 1269f).

Hvordan påvirkes barn av skilsmisser, og hvordan henger familiestruktur sammen med skoleprestasjoner? Det er veldokumentert at barn av særboende foreldre kommer dårligere ut enn barn av samboende i en rekke sammenhenger, for eksempel psykologisk tilpasning, arbeidsledighet, inntekt, oppløsning av samliv og kriminalitet

(Lyngstad & Kitterød 2008). Det samme gjelder for skoleprestasjoner (Haahr, Nielsen, Hansen & Jakobsen 2005; Thomson, Hanson & McLanahan 1994). I analyser foretatt på norske registerdata har Hægeland mfl (2004: 11) påvist at ungdomsskoleelever med skilte foreldre gjennomsnittlig får fire grunnskolepoeng mindre enn de med gifte foreldre. Lauglos (2008) tverrsnittsstudie av registerdata viser at om lag 40 prosent av elevene i første klasse på videregående fra 04/05-kullet har særboende foreldre. Disse gjør det klart dårligere enn barn av gifte og samboende (Lauglo 2008: 24). Siden samlivsbrudd er så utbredt mener han det foreligger overraskende lite norsk forskning på området.

2.6.2 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Hvorfor gjør barn av skilte det dårligere på skolen? I det følgende skal jeg presentere mulige forklaringer på sammenhengen. Her vil jeg i stor grad basere meg på en metaanalyse og en litteraturgjennomgang av Paul R. Amato (1993; 2000), som er en sentral forsker på området. I gjennomgangen vil jeg også trekke inn noen relevante nordiske studier.

Amatos (1993) metaanalyse fokuserer på fem perspektiver angående barns tilpasning til skilsmisse. Et første perspektiv vektlegger *tap av en forelder*. Her understrekes betydningen av foreldre som ressurser for barn idet skilsmisse forbindes med økt foreldrefravær. To foreldre tenkes bedre enn en, særlig med tanke på sosialiseringprosessen. Foreldre som bor sammen fungerer bedre som rollemodeller enn skilte foreldre. Og idet kontakten mellom barnet og den utflyttende forelderen ofte svekkes, innebærer skilsmisse derfor mindre grad av støtte og sosial kontroll i hjemmet. Amato (1993: 27) finner alt i alt en moderat støtte til dette perspektivet. I Sverige har Jonsson og Gahler (1997) funnet støtte for en lignende forklaring. Når en av foreldrene forsvinner medfører det tap av sosiale og utdanningsmessige ressurser, noe som innebærer at en mekanisme relatert til *nedgående sosial mobilitet* virker inn.

Et annet perspektiv fokuserer på *hovedforsørgerens psykiske tilpasning*. Fordi skilsmisse kan være en stressende hendelse øker det sjansen for stress, depresjon, aggresjon og dårlig selvtillit hos foreldrene. Slike forhold får videre negative konsekvenser for dem som omsorgsgivere, dermed forringes barnets oppvekstsforhold. Amatos gjennomgang

gir dette perspektivet klar støtte, tross mulige metodiske svakheter i de gjennomgåtte studiene (Amato 1993: 29). Også Jonsson og Gahler framholder at en slik *krisemodell* får støtte, siden de identifiserer en negativ nettoeffekt for barn av enslige, idet det kontrolleres for sosioøkonomiske karakteristikk (Jonsson and Gahler 1997: 290).

Et tredje perspektiv fokuserer på *konflikt mellom foreldrene*. Man har dokumentert at konflikter påvirker barnas psykologiske tilpasning negativt, fordi det utløser følelser som redsel, sinne og stress hos barnet. Barn kan også bli trukket inn i konflikter og lære seg krangling som en akseptabel løsningsstrategi. At dette kan ha negative konsekvenser for barn finner man sterk støtte for innen forskningen. (Amato 1993: 30f). Hvis foreldrene derimot samarbeider, kan det gi mindre negative effekter (Amato 2000: 1280f)

Et fjerde perspektiv går på *økonomiske vanskeligheter*, og at dette leder til negativt utfall hos barn. Hovedforsørgerens svekkede økonomi kan innebære dårligere ernæring og helse. Det kan videre forhindre tilgang til privatundervisning, pedagogiske leker, bøker eller datautstyr. Metastudien gir støtte til noen av perspektivets forklaringer, mens andre ikke får støtte. Likevel er det klart at dette ikke er hele forklaringen for negativt utfall hos skilsmissebarn (Amato 1993: 33). Heller ikke hos Jonsson og Gahler (1997) synes hypotesen om *økonomisk deprivasjon* å forklare dette i særlig grad. Kontroll for økonomi svekker på langt nær familiestrukturs betydning for skoleprestasjoner, som når man kontrollerer for foreldrenes klasse eller utdanningsnivå. De drøfter hvorvidt dette kan skyldes små økonomiske forskjeller eller gode velferdsordninger i Sverige.

Til sist vises det til et *generelt perspektiv* som inkorporerer elementer fra de fire forutgående. Grunntanken er at skilsmisse er forbundet med en rekke omveltninger. I tillegg til forandringer relatert til foreldrekontakt og økonomi, kan det også innebære flytting, skolebytte eller tap av kontakt med besteforeldre. Forskere innenfor perspektivet mener alt må sees under ett. En av forklaringene her får klar støtte. Det er at antall stressende hendelser er omvendt proporsjonal med barns vel og ve. Generelt sett tyder oppsummeringen av disse studiene på støtte til perspektivet. (Amato 1993: 35)

Amato (2000) ønsker videre å samordne feltets innsikter i et helhetlig rammeverk. Han framlegger derfor et *divorce-stress-adjustment perspective*, hvor det vises til forskjellige

stressorer for både voksne og barn. For barn nevner han fem slike, som er identiske med de perspektivene som ble gjennomgått i metastudien. Et sentralt poeng er viktigheten av å se på *skilsmisse som prosess*, og ikke som en avgrenset hendelse som inntreffer på ett gitt tidspunkt. Det poengteres at samlivsbrudd er noe som skjer over tid. Dette kan derfor være viktig når man skal gjøre analyser av skilsmissetidspunkter.

Noe interessant i Amatos (2000: 1271) rammeverk er at det inkluderer *moderatorer*. Slike tenkes å kunne veie opp for negative stressorer i forbindelse med samlivsbrudd. Disse størrelsene kan både være individuelle, interpersonlige og strukturelle. I tillegg kan den betydningen og forståelsen de involverte tillegger skilsmissen virke modererende. For eksempel kan man tenke seg at skilsmisse er bedre enn et vedvarende konfliktfylt eller ustabilt samliv.

Til nå har vi sett på såkalt kausale forklaringer på hvordan familiestruktur og skilsmisse får konsekvenser for barns liv. Noe annet som drøftes er såkalte *seleksjonsforklaringer*. Disse går på at negativt utfall hos barn, ikke skyldes skilsmissen i seg selv, men heller spesielle egenskaper med foreldre som skiller seg. Man tenker da på faktorer som spesielle personligheter, sviktende omsorgsevne eller noe særegent genetisk ved de som gjerne skiller seg. Forskningen gir ikke noe entydig svar på om seleksjon er viktigere enn kausale forklaringer. Men Amatos gjennomgang tyder uansett ikke på at seleksjon er hele forklaringen på negativt utfall. Selv når man kontrollerer slike faktorer så er det noe ved skilsmisseprosessen som gir negative effekter (Amato 2000: 1279). En nyere svensk studie (Björklund & Sundström 2006) heller derimot i retning av seleksjon som hovedforklaring. Her undersøkes et utvalg barn født i perioden 1948 – 1963. Målsettingen er å kunne forklare sammenhengen mellom separasjon blant foreldre og barns utdanningsmessige resultater. Studien sammenligner søskenpar der den yngste har bodd i hjemmet under skilsmissen, mens den eldste ikke gjorde det. Et hovedfunn er at det ikke er forskjell i skoleprestasjonene mellom disse. Av dette slutter Björklund and Sundström (2006: 620) at seleksjon er forklaringen på negativt utfall blant skilsmissebarn, og ikke kausale forklaringer som for eksempel Jonsson og Gahler (1997) finner.

2.7 FAMILIESOSIOLOGIENS KONSEKVENSER FOR KLASSETEORI

Hvilke innsikter har så denne gjennomgangen ført til? For det første at *det å vokse opp med skilte eller enslige foreldre er vanlig*. Rundt 40 prosent av tiendeklassingene i utvalget vil ha opplevd samlivsbrudd. Derfor kan det være viktig å ta høyde for familiestruktur i klasseanalyser.

Tap av en forelder kan innebære tap av ressurser for barnet. Skilsmisse kan minke foreldrenes tid til barna og ha betydning for deres leksehjelp, støtte og engasjement ovenfor barna. Dette kan virke inn på overføring av kulturell kapital i hjemmet. Jonsson og Gahler (1997) peker på nedadgående mobilitet ved tap av far som spesielt kritisk. Men dette burde ikke ha så mye å si, dersom det er mødrene som hovedsakelig overfører kulturell kapital (Lareau 1992; Reay 1998).

Teorien om utdanninssystemet (Bourdieu & Passeron 2006) viser til betydningen av den primære sosialiseringen, for utvikling av kulturell kapital. I perspektivet som vektlegger tap av en forelder, vises det til at fravær av en forelder kan gå ut over sosialiseringsprosessen. Av denne grunn kan man tro at et tidlig tap av en forelder kan være spesielt negativt for barns skoleprestasjoner.

Et fellestrekk for studiene Amato (2000) gjennomgår, er forståelsen av skilsmisse som en *stressfremkallende* overgangsperiode for de involverte partene. Forklaringer som vektlegger stress dominerer forskningslitteraturen (Amato 2000: 1271). Dessuten kan *konflikt* i familien være en forklaring på negativt utfall. Her kan vi tenke oss variasjoner mellom ulike klasser. Omfanget av stress og konflikt kan tenkes å variere etter faktorer relatert til kultur, økonomi, yrkestilknytning eller status.

Samlivsbrudd kan forverre den *økonomiske situasjonen* for skilsmissec familiene. Dette kan få betydning for barns skoleprestasjoner (Amato 1993: 33). Skilsmisse kan derfor føre til at mindre økonomiske ressurser investeres i barnas kulturelle kapital, for eksempel gjennom prestasjonsfremmende fritidsaktiviteter eller pedagogisk material. Men det er ikke sikkert alle klasser vil bli like hardt rammet på denne måten, siden de fra de øverste klassene har mer økonomiske ressurser.

Samlivsbrudd er relatert til dårligere skoleprestasjoner. Men som Amato framhever, kan det finnes *strukturelle moderatorer* for utfallet av samlivsbrudd. Det er ikke utenkelig at slike faktorer kan henge sammen med foreldrenes klasse. Dette kan være en god grunn til å undersøke om det foreligger et samspill mellom samlivsbrudd og klasse i forhold til barns skoleprestasjoner.

2.8 OPPSUMMERING

Bourdieu og Passerons (2006) teori om utdanningssystemet kan være en forklaring på sammenhengen mellom klassebakgrunn og skoleprestasjoner. Teorien tilsier i korte trekk at elever fra bestemte sosiale klasser innpodes en kulturell kapital som belønnes i utdanningssammenheng. I Bourdieus studier utgjøres kulturell kapital av kjennskap og ferdigheter relatert til den dominerende klassens kultur. Denne kulturen gjennomsyrrer skolen og muliggjør en sosial siling; de som er familiær med stilen premieres, de som ikke håndterer den faller fra.

Denne kulturen anses som kulturelt arbitrær og virker som et redskap for de dominerende klassene når de skal befestе sin posisjon i samfunnet. I de dominerte klassene råder en annen kultur som i stor grad preges av deres materielle begrensinger. Av denne grunn lykkes ikke disse å tilegne seg kulturell kapital. Hos de dominerende klassene innpodes derimot denne kulturen allerede fra tidlig barndom gjennom pedagogisk arbeid. Når de senere starter på skolen, og går i gang med det sekundære pedagogiske arbeid, forløper dette mye mer effektivt. Da tilegner de seg stoffet lettere, og suksessen i skolen gir dem en symbolsk kapital. Elever fra de dominerte klasser nedvurderes:

"... skolen er det privilegerte instrument for den borgerlige sociodice, som innrømmer de privilegerte det ypperlige privilegium ikke å framstå som privilegerte, og den er således så meget desto bedre i stand til å overbevise de arveløse om, at deres utdannelsesmessige og sosiale skjebne skyldes mangel på begavelse og fortjenestefullhet, som berøvelse innenfor kulturens område utelukker bevisstheten om berøvelsen." (Bourdieu & Passeron 2006: 258)

Denne teorien har vekket et stort forskningsmessig engasjement. Samlet sett kan man si at etterfølgende undersøkelser gir varierende støtte til perspektivet. Dette kan skyldes uenighet om hva selve begrepet kulturell kapital sikter til. Slik sett kan det også ha sin bakgrunn i ulike operasjonaliseringer av begrepet.

Men det kan også ha sin bakgrunn i dårlig operasjonalisering av barns klassebakgrunn. En kvalitativ forskningstradisjon har nemlig pekt på mødrenes betydning. Også innen klasseanalyse generelt er det de som argumenterer for å trekke inn mødre i analysene. Et hovedargument her er mødres økte yrkesdeltakelse. Dette gir imidlertid noen metodiske utfordringer. Foreldrene kan da ha ulik klasseposisjon. Denne klassetilhørigheten kan videre ha ulik betydning. Ikke minst på grunn av ulike familiestrukturer.

Derfor har jeg foretatt en gjennomgang av familiesosiologi som ser på familiestruktur og skoleprestasjoner. Generelt finner de dårligere prestasjoner hos barn som bor med en av foreldrene og har opplevd skilsmisse. Til sist har vi sett at noen av mekanismene familiesosiologien vektlegger, kan henge sammen med klassemessige forhold.

2.9 HYPOTESER

Den gjennomgående problemstillingen går på sammenhengen mellom foreldrenes klasse og barns skoleprestasjoner, og hva som forklarer denne. Denne problemstillingen søkes besvart gjennom tre delspørsmål (kap.1.1). I tre kapitler blir det så foretatt analyser som har til hensikt å bevare disse utdypende spørsmålene.

Hvordan barns skoleprestasjoner henger sammen med foreldrenes mengde kulturell kapital er det som undersøkes i kapittel fire. I det neste kapittelet trekkes mødrenes klasse inn i analysene. Her undersøkes det hvordan klasse da slår ut. Det er et siktemål å ta stilling til den relative betydningen av mødrenes og fedrenes klasse. Kapitel seks tar for seg klasses betydning for skoleprestasjoner når også familiestruktur trekkes inn. Her er det viktig å se på hva en fraværende forelder betyr, om tidspunktet for familiebruddet har noe å si, samt å undersøke om det er et samspill mellom klasse og familiestruktur når det gjelder barnas skoleprestasjoner.

2.9.1 KLASSE OG KULTURELL KAPITALS BETYDNING FOR SKOLEPRESTASJONER

Ut fra Bourdieu og Passerons (2006) teori om utdanningssystemet forventes det at klasseposisjonene som forbindes med mest kulturell kapital, vil gir de beste skoleprestasjonene. For å ta stilling til dette formuleres følgende hypotese:

H1: Elevene fra klassefraksjonene med mest kulturell kapital vil få det høyeste gjennomsnittet i grunnskolepoeng.

Analysene forventes å frambringe et bestemt mønster i skoleprestasjonene etter klassemodellen. For det første et bestemt vertikalt mønster i ORDC-skjemaet. Her forventes høyest karaktersnitt for elever fra de øverste klassene fordi disse forventes å ha mest kulturell kapital. Ut fra teorien vil de være mest familiær med den legitime kulturen idet deres språkform, væremåte og kognitive disposisjoner vil belønnes i skolen.

Den neste forventningen er at det skal foreligge et horisontalt skille. Langs den horisontale aksene i ORDC-skjemaet finner vi kulturfraksjonene til venstre. Ut fra teorien om det sosiale rommet er det disse som har mest kulturell kapital, mens de på høyresiden av skjemaet har overvekt av økonomisk kapital. Elever fra kulturfraksjonene burde ha de beste karakterene. Å undersøke dette vil i enda større grad kunne fortelle oss noe om viktigheten av kulturell kapital for skoleprestasjoner.

Her er det på sin plass å redegjøre for den andre forventningen, siden man i Reproduksjonen i liten grad omtalte slike horisontale skiller. Klassemodellen var her enklere og skilte hovedsakelig mellom overklassen, middelklassen og arbeiderklassen. Likevel ble ulike fraksjoner omtalt i boken. Både her og i Distinksjonen (Bourdieu 1984) ble det poengtert at kulturfraksjonene er de som i størst grad verdsetter og satser på utdanningssystemet (Bourdieu & Passeron 2006: 182f) Og når det senere skrives at "...familiene, som er ulikt utstyrt med kulturell kapital og med disposisjonen til å få den til å yngle.." (Bourdieu & Passeron 2006: 252), så må man forvente barn fra familier i fraksjoner med overvekt av kulturell kapital, vil ha bedre forutsetninger for å lykkes i skolen enn de fra bakgrunner med overvekt av økonomisk kapital. I Statsadelen

(Bourdieu 1996: 57) trekkes det fram at prisvinnerne, det vil si de som gjør det best i skolen, med bakgrunn relatert til mye kulturell kapital (både fedre og mødre med høy utdanning), er overrepresentert. Derfor antar jeg at elever fra kulturfraksjonene får flere grunnskolepoeng enn de fra økonomifraksjonene når vi sammenligner langs den horisontale akse. Hansen og Mastekaasa (2006: 278) anvendte for øvrig en lignende hypotese når de skulle teste teorien om kulturell kapital.

2.9.2 MØDRE, KLASSE OG KULTURELL KAPITAL

Vi har sett at den etterfølgende forskningen har gitt begrenset støtte til Bourdieu og Passerons teori. Dette kan skyldes måten klasse har blitt operasjonalisert på. Kvalitative Bourdieu-inspirerte studier har nemlig påpekt mødrenes sentrale rolle for overføring av kulturell kapital til barn. Nok ett argument for å inkludere mødres klasse kommer fra feministiske forskere, som har kritisert deler av klasseforskningen for å overse kvinners betydning fordi klasse kun måles ut fra ektemenns klasseposisjon. I kapittel fem vil jeg undersøke om en konvensjonell klassemodell er utilstrekkelig fordi den ikke inkluderer mødrenes klasse.

H2: En klassemodell som utelater mødre er utilstrekkelig med hensyn til forklart variasjon i barns skoleprestasjoner

Hypotesen tilsier at den kombinerte modellen skal forklarere mer varians og at den skal gi andre prediksjoner enn den konvensjonelle modellen. Et eventuelt samspill mellom mødrenes og fedrenes klasse i den kombinerte modellen kan tenkes å overestimere betydningen av klasse på barns skoleprestasjoner. Derfor må dette undersøkes for å ta stilling til hvilken modell som fungerer best. Ved å analysere betydningen av begge foreldrenes klasseposisjon for barns skoleprestasjoner, vil jeg også kunne si noe om klasseanalyse generelt.

Den nevnte kvalitative bourdieutradisjonen gir også grunn til å gå ett skritt lengre. Mødrene tenkes nemlig å være langt viktigere for utvikling av kulturell kapital hos barn, enn det fedrene er. Derfor formuleres en hypotese om dette forholdet.

H3: Mødrene er viktigst for å få kulturell kapital til å virke hos barn

Med denne tilnærmingen kan man belyse noen av de forklaringene det vises til i de kvalitative Bourdieu-inspirerte studiene. Ut i fra Lareaus (1992) og Reays (1998) konklusjoner, er det mødre som gjør det pedagogiske arbeidet, og slik sett får den kulturelle kapitalen til å slå ut for barna. Hvis det er slik, skulle man også forvente at fedrenes klasseeffekt vil være betraktelig mindre enn mødrenes. Ikke minst skulle fedrenes mengde kulturelle kapital være uviktig, idet de ikke omsetter denne til skolemessige fordeler for deres barn.

2.9.3 FAMILIESTRUKTUR, KLASSE OG SKOLEPRESTASJONER

I den siste analysedelen vil jeg undersøke hvilken betydning mødrenes og fedrenes klasse har på barns skoleprestasjoner når man tar høyde for familiestruktur. Dessuten er det et mål å belyse forklaringene på disse sammenhengene.

Det å inkludere familiestruktur i studien øker kompleksiteten og kan innebære noen praktiske og fortolkningsmessige utfordringer. Samtidig kan dette gi nye analysemuligheter i forhold til teorien om kulturell kapital. Ikke bare kan det tenkes at mødre og fedre har ulik betydning for overføring av kulturell kapital. Det er også sannsynlig at dette varierer ut fra hvem barn bor sammen med. 35 prosent av tiendeklassinger i utvalget har foreldre de ikke bor med. De fleste av disse bor med mødre, noen vil ha fått en ny stefar, andre bor med fedre alene, andre med fedre og stemødre. Det er med andre ord god grunn for å trekke inn familiestruktur i analysene.

Det første jeg her vil undersøke er en implikasjon av teorien om kulturell kapital. For at det skal skje en overføring av ferdigheter som indikerer denne kapitaltypen kreves foreldrenes *tilstedeværelse over tid*. Eksempelvis tenkes nedarming av språklige

egenskaper og generell fortrolighet med akademiske former å skje i hverdagslivet. Tilegning av slike egenskaper inntreffer i første rekke gjennom det primære pedagogiske arbeidet som i all hovedsak utgjøres av foreldrenes oppdragelse. Et viktig poeng er at det å produsere en habitusform, og slik sett tilegne seg kroppsliggjort kulturell kapital er tidkrevende (Bourdieu 2006: 10). Pedagogisk arbeid må foregå lenge nok til at det frambringer en habitus, altså varige internaliserte disposisjoner (Bourdieu & Passeron 2006: 53).

Lareau (1987) og Reay (1998) forstår på sin side utvikling av kulturell kapital hos barna mer som en bevisst og aktiv prosess. Om det er bevisst eller ikke spiller for så vidt mindre rolle i denne sammenhengen. Uansett burde en kunne forutsette at tilstedeværelse er nødvendig for at dette skal kunne skje. Logikken i antakelsen kan vi gjenfinne hos Reay (2005), om enn i annen form. Her framheves fedrene som mindre involverte i oppfølgingen av barnas skolegang, det er typisk for dem å være behjelpelig på avstand. Siden de ikke er tilstede tar de heller ikke del i dette arbeidet. Hvis en forelder i tillegg er fraskilt, skulle man forvente at den klassemessige betydningen da vil bli enda mindre.

H4: Det vil være mindre klasseeffekt på barns skoleprestasjoner av fraværende foreldre, enn av tilstedeværende foreldre.

I forbindelse med dette vil jeg også undersøke om effekten av samlivsbrudd på skoleprestasjoner varierer etter klasse. En mulighet er at de som har en fraskilt forelder med mye ressurser har mest å tape. Jonsson og Gahler (1997) viser til at en fraværende far relateres til nedadgående mobilitet. Ut fra teorien om kulturell kapital skulle man gjøre seg samme antakelse. Siden kulturell kapital medfører skolesuksess, vil tapet av en forelder med mye kulturell kapital kunne få negative konsekvenser.

Men det kan også være motsatt. Amatos (2000: 1272,1281) perspektiv viser til moderatorer, eller beskyttelsesfaktorer, i forhold til utfallet av samlivsbrudd. Disse kan være strukturelle i sin karakter, i form av utdanning, yrkestilknytning eller økonomiske ressurser. Er det slik vil de med mest ressurser kunne tåle et samlivsbrudd bedre, noe som kan ha konsekvenser for barns skoleprestasjoner.

En annen faktor som kan spille inn for skoleprestasjonene er tidspunktet for samlivsbrudd. Ut fra teorien om undervisningssystemet og de kvalitative Bourdieu-studiene, burde et barn som "taper" den ene forelderen, også i stor grad miste tilgang til dennes kulturelle kapital. Dersom bruddet fant sted tidlig, antas det at fraværet har vært mer omfattende, og at effekten av de fraværende foreldrenes klasse dermed burde være enda svakere. I familiestudier har man for øvrig også vært opptatt av slike problemstillinger. Blant annet er det de som mener at et tidlig samlivsbrudd kan få uheldige konsekvenser for sosialiseringprosessen (Amato 1993: 26f). Den siste hypotesen det skal tas stilling til er:

H5: Dess lengre fraværperiode hos foreldrene, dess svakere klasseeffekt på barns skoleprestasjoner

3. DATA OG METODE

I dette kapittelet vil det redegjøres for undersøkelsens utvalg. Videre vil de uavhengige og avhengige variablene gjennomgås og forklares. Til sist følger en del om analyseteknikkene og analysestrategiene som vil bli anvendt.

3.1 REGISTERDATA OG UTVALG

Oppgavens analyser utføres på registerdata. Dette er et omfattende kvantitativt datamateriale som fortløpende samles inn av offentlige instanser. Eksempelvis er det utdanningsdirektoratet og Statistisk sentralbyrå (SSB) som gjennom rapporteringssystemet GIS mottar karakter- og utdanningsdataene fra ungdomsskolene. Ligningsdataene kommer opprinnelig fra skatteetaten og ligningsmyndighetene. Data om familiestruktur stammer fra forløpsdatabasen FD-trygd, der det skjer en fortløpende registrering av hendelser i enkeltindividenes liv. Det er SSB som har samordnet og kvalitetssikret dataene fra de ulike instansene. Til sist har Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo bestilt dataene for å anvende dem i forskningen, blant annet i forskningsprosjektet "Educational Careers: Attainment, Qualification, and Transition to Work". Alt i alt utgjør dataene mål med høy reliabilitet.

Utvalget bestod opprinnelig av 286 395 elever som gikk ut fra den norske grunnskolen i årene 2002 til 2006. Majoriteten var da mellom 15 og 16 år gamle og født i årene 1996 til 1990. Men noen av elevene var enten født tidligere eller senere. For eksempel fullfører noen grunnskolen først i voksen alder. For å gjøre elevenes prestasjoner mest mulig sammenlignbare inkluderes derfor kun de som fylte 16 det året de gikk ut fra skolen. Denne avgrensningen reduserer datasettet til 278 738 enheter.

3.2 AVHENGIG VARIABEL: SKOLEPRESTASJONER

Målet på skoleprestasjoner forekommer i denne analysen som *grunnskolepoeng* (GSP). Dette er poengsummen elevene får når man slår sammen standpunktkarakterer fra 11 av elevenes fag; norsk, norsk sidemål, engelsk, matematikk, samfunnslære, kunst og håndverk, heimkunnskap, kristendoms og livssynskunnskap (KRL), natur og miljøfag (NAM) samt kroppsøving og musikk. Summene varierer fra 11 til 66. En sum på 66 grunnskolepoeng innebærer at man har fått karakteren 6 i alle fagene. 11 grunnskolepoeng tilsvarer karakteren 1 i hvert fag. Fortolkningen er dermed enkel, dess høyere antall grunnskolepoeng dess bedre karakterer.

TABELL 3.1 GRUNNSKOLEPOENG. MÅL PÅ SENTRALTENDENS.

N	Valid	274763
	Missing	3975
	Mean	44,0825
	Median	44,8333
	Std. Deviation	8,83598
	Skewness	-,352
	Std. Error of Skewness	,005
	Minimum	11,00
	Maximum	66,00

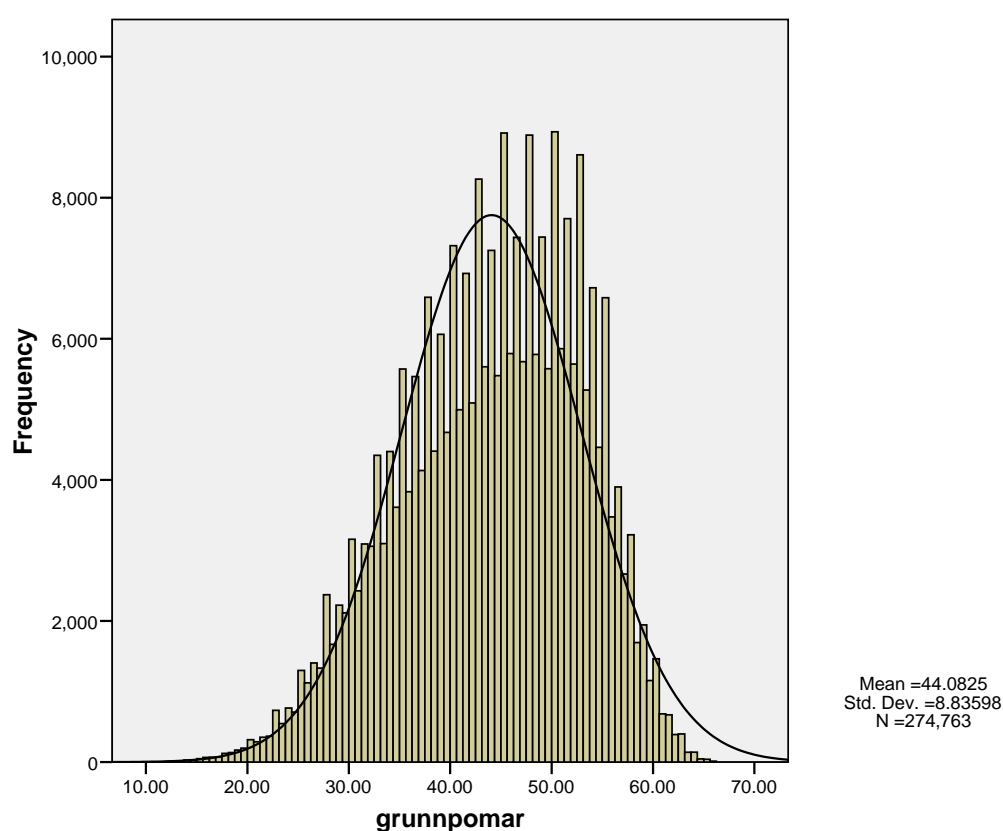
I tabell 3.1 presenteres diverse mål som beskriver fordelingen av grunnskolepoeng i utvalget. Av målene på sentral tendens ser vi at gjennomsnittlig grunnskolepoengsnitt er på 44. Noe som tilsvarer karakteren 4 i alle elleve fagene. Medianen er på 44,83. Videre ser vi at variasjonsbredden er 55 grunnskolepoeng, med 66 som maks skåre og 11 som minimum. Fordelingen er visualisert i figur 3.1.

Når det gjelder mål på spredning ser man et standardavvik på 8 grunnskolepoeng. Dette kan fortelle oss noe om fordelingen av hvordan skårene i grunnskolepoeng er fordelt. Chebyshevs teorem tilsier at 75 prosent av observasjonene skal ligge innenfor to standardavvik rundt gjennomsnittet, altså i intervallet 53 til 35 grunnskolepoeng (Ringdal 2001: 312).

Siden medianverdien er høyere enn gjennomsnittet tyder det på en venstreskjev fordeling. Dette ser vi også av målene for skjevhet. Når vi ser på frekvensfordelingen av

grunnskolepoengene ser vi at den avviker noe fra normalfordelingen. De negative verdiene på skewness indikerer at fordelingen er skjev mot venstre, dette siden den venstre halen er lengre enn den høyre. Siden skjevhetsverdien er større enn to ganger standardfeilen for skjevheten er fordelingen signifikant skjev. Men siden tidligere studier har anvendt OLS-regresjonsanalyse på grunnskolepoeng og lignende fordelinger, har jeg valgt å ikke foreta justeringer her (Hægeland et al. 2005; Lauglo 2008).

Figur 3.1. Frekvensfordeling på variabelen grunnskolepoeng.



Grunnskolepoengene utgjør en kontinuerlig variabel på forholdstallsnivå. Dette gjør at vi kan utføre mange ulike statistiske analyser på variabelen, blant annet multippel regresjonsanalyse som er den viktigste analysemetoden i denne oppgaven. Det poengene indikerer, nemlig skoleprestasjoner, er likevel ikke en størrelse som kan sies å være på forholdstallsnivå (Ringdal 2001: 171).

Et problem er at noen mangler karakter i enkelte fag. Det kan komme av at noen ikke har fått karakterer i enkelte fag, eller det kan skyldes huller i registreringen. I analysen utelates elever som mangler karakter i mer enn to fag. For de som mangler karakterer

fyller man inn manglende verdier på følgende vis. Man summerer karakterverdiene i de fagene der det er opplysninger, deler så på antall fag man har karakter i, for så å legge til dette snittet i de manglende fagene. Deretter summeres grunnskolepoengene opp som vanlig.

3.3 FORKLARINGSVARIABLENE: UAVHENGIGE VARIABLER

Den sentrale forklaringsvariabelen i analysen er klasse. I det følgende vil den klassemodellen som anvendes bli gjennomgått.

3.3.1 OSLO REGISTER DATA CLASS SCHEME

Den klassemodellen som grupperer foreldrene er utviklet ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved UiO (Flemmen 2008; Hansen et al. 2009, under publisering). Denne betegnes Oslo Register Data Class scheme, heretter ORDC-skjemaet. Modellen er basert på Bourdieus teori om det sosiale rommet, og er en videreutvikling av et klasseskjema utviklet av Marianne Nordli Hansen (1995). Slik tenkes modellen å ha en vertikal akse som angir det totale volumet av økonomisk og kulturell kapital. Dette vil være lavest i de nedre kategoriene i arbeiderklassen, for så å stige oppover i skjemaet. Elitefraksjonene vil ha det største kapitalvolumet. Videre vil kategoriene langs en horisontal akse ha ulik sammensetning av økonomisk og kulturell kapital. Gjennom en kvalitativ vurdering, har yrkesbetegnelser som tenkes å reflektere mer kulturell kapital enn økonomisk kapital blitt kategorisert som kulturfraksjoner (til venstre i skjemaet). Yrker som forbindes med overvekt av økonomisk kapital plasseres til høyre, i økonomifraksjonene. I en mellomposisjon finner vi profesjonsfraksjonene som utgjøres av yrker der man har en mer balansert sammensetning av kapitalformene. Langs den horisontale aksen gjenfinnes også et grovt skille mellom offentlig og privat sektor. Yrker i det offentlige vil i større grad være representert i profesjons- og kulturkategoriene, mens yrker i privat sektor oftere plasseres i økonomifraksjonene. Modellen er gjengitt i figur 3.2.

Figur 3.2 ORDC-skjemaet. Klassekategorier med eksempler på yrkesbetegnelser:

Elitene:		
<u>Kultureliten</u> Professorer, forskere, skuespillere, regissører, dansere, koreografer, redaktører	<u>Profesjonseliten</u> Leger, advokater, sivilingeniører, psykologer, dommere, flygere, toppbyråkrater	<u>Den økonomiske eliten</u> Yrkestitler som øvre middelklasse-økonomi, men med inntekter* over 1 million
Middelklassen:		
<u>Øvre kultur</u> Adjunkter, spesiallærere, bibliotekar, lektor, journalister, musikere i underholdningsbransjen,	<u>Øvre profesjon</u> Konsulent, ingeniør, rådgiver, direktører, Spesialsykepleiere, jordmødre, fysioterapeuter,	<u>Øvre økonomi</u> Personaldirektører, ledere og direktører i privat sektor, finansmeglere, husøkonomer, revisorer osv med inntekt mellom 1 og 0,5 million
<u>Nedre kultur</u> Lærere, førskolelærere, barnevernspedagoger, sosionomer, barnepleiere	<u>Nedre profesjon</u> Sykepleiere, vernepleiere, førstesekretær, kokk, kjøkkensjef, maskinist,	<u>Nedre økonomi</u> Yrkestitler som øvre middelklasse-økonomi, men med inntekter under 0,5 million
Arbeiderklassen:		
<u>Faglærte arbeidere</u> Hjelpepleiere, kokker, miljøarbeidere, elektrikere		
<u>Delvis faglærte og ufaglærte arbeidere</u> Assistenten, renholdere, vektere, vaktmestere, sjåførere, servitører		
<u>Utenfor arbeidslivet</u> Personer som har mer i utbetalte overføringer fra det offentlige enn hva de har i inntekter		

**) med inntekt menes lønnsinntekter, næringsinntekter og kapitalinntekter i løpet av inneværende, samt de to forutgående år (justert etter konsumprisindeksen)*

Rent teknisk operasjonaliseres individenes plassering ut fra to hovedkriterier. Det første er yrkeskode og det andre er ligningsopplysninger. Yrkeskodene er hentet fra arbeidstakerregisteret og er best betalte yrke fra 2005. Selve yrkeskodene følger flere forskjellige nummerserier. Foretak i privat sektor benytter i stor grad den internasjonalt standardiserte varianten, STYRK-kodene, med svært presise betegnelser og kategoriseringer. Videre anvender staten, fylkeskommunene og kommunene et eget kodesystem. Oslo kommune og maritime næringer benytter egne koder. Ved hjelp av en søkbar excel-koder har så alle yrkeskodene blitt tilordnet de forskjellige kategoriene.

Det andre kriteriet for plassering er størrelse på inntekt og type inntekt. Dette gjelder tilordning til skjemaets økonomiske kategorier i elitene og middelklassen samt kategorien for de utenfor arbeidslivet. Framgangsmåten er at yrker som forbindes med en overvekt av økonomisk kapital framfor kulturell kapital, for eksempel lederstillinger, høyere stillinger innenfor privat sektor eller typiske yrker innen finanssektoren, disse

sluses inn i kategori 6, øvre middelklasse økonomi. Deretter plasseres de med over 1 million i samlet inntekt de tre siste årene i den økonomiske overklassen, mens de med under 0,5 million i gjennomsnittsinntekt de tre siste år plasseres i kategori 9, den nedre økonomiske middelklassen. Syntaksen plasserer videre de med overvekt av kapital- og næringsinntekter inn i de økonomiske fraksjonene. Deretter bestemmes den vertikale plasseringen av de samme grenseverdiene. Til sist lages også en kategori for de som har størsteparten av sine inntekter fra statlige overføringer og som mangler yrkeskode. Dette omfatter arbeidsledighetstrygd, uføretrygd, alderspensjon og lignende. Figur 3.1 illustrerer modellens oppbygning med eksempler på yrkesbetegnelser som tilhører kategoriene. For en mer detaljert beskrivelse av modellen; se Hansen et al. (2009, under publisering).

TABELL 3.2 FORELDRENES KLASSEPOSISJON, GJENNOMSNTTLIG UTDANNINGSNIVÅ OG INNTEKT

	Fedre			Mødre		
	Andel	Utd nivå	Inntekter	Andel	Utd nivå	Inntekter
Kultureliten	1,0	6,8	547766	0,6	6,6	454914
Profesjonseliten	3,5	6,2	715982	1,0	6,6	583317
Den økonomiske eliten	4,6	5,2	3736050	0,6	5,2	4536780
Øvre middelklasse, kultur	3,6	5,8	429390	6,3	5,8	380173
Øvre middelklasse, profesjon	12,7	5,2	514714	10,6	5,4	384514
Øvre middelklasse, økonomi	10,3	4,7	745947	2,0	5,1	743893
Nedre middelklasse, kultur	1,2	5,2	370461	6,3	4,8	299181
Nedre middelklasse, profesjon	3,9	4,2	426580	14,2	4,4	318369
Nedre middelklasse, økonomi	14,6	3,8	357408	7,9	4,1	344185
Faglærte arbeidere	14,4	3,6	389467	13,5	3,5	280416
Ufaglærte og delvis faglærte arbeidere	19,4	3,4	363792	20,3	3,2	256932
Utenfor arbeid	10,9	3,4	213331	16,8	3,3	173173
Total	100,0	4,2	582828	100,0	4,1	326080

I tabell 3.2 kan vi se hvilken fordeling de ulike kategoriene får etter operasjonaliseringen er foretatt. Her er mødrenes og fedrenes klassetilhørighet angitt hver for seg. I analysene vil disse både anvendes hver for seg og sammen. Som vi ser er det mange likhetstrekk mellom fordelingene. De øverste kategoriene har de laveste andelene. Lengre ned i skjemaet øker andelene. Videre ser vi at både utdanningsnivåene og inntektene stiger dess høyere vertikale posisjon. På de horisontale planene gir modellen de forventede utslagene. Går man mot venstre stiger utdanningsnivået mens inntektene synker, og motsatt vei synker utdanningsnivåene mens inntektene stiger.

Delvis faglærte og ufaglærte arbeidere utgjør den største gruppen av fedre. Faglærte arbeidere utgjør den nest største gruppen. Deretter følger nedre middelklasse økonomi tett fulgt av øvre middelklasse midtre. Her befolkes økonomifraksjonene tettere enn kulturfraksjonene, dette vitner om at flere menn enn kvinner er ansatt i privat sektor. Videre ser vi at andelen som lever på overføringer er mindre hos fedrene enn det som er tilfelle blant mødrene. Ikke minst er det et generelt trekk at andelen i elitene er høyere blant fedrene enn blant mødrene. Inntektene er også høyere for fedrene i alle kategorier unntatt i den økonomiske eliten.

Hos mødrene er den nest største gruppen de utenfor arbeidslivet, i den forstand at de har mesteparten av sin inntekt fra overføringer. Tredje størst er nedre middelklasse midtre hvor vi finner mange ansatte i helsevesenet, for eksempel sykepleiere. Ett generelt mønster er at kvinnene i større grad befinner seg i kulturkategoriene i middelklassen enn hva fedrene gjør. Videre er det markant færre mødre enn fedre i samtlige av økonomifraksjonene.

En del yrker er uklassifiserbare og en del av foreldrene er det ikke opplysninger på. Kategoriene 996 til 999 er missing-kategorier. Det er personer vi ikke har klart å fordele til klassekategoriene, og disse tas derfor ut av analysen.

3.3.2 FAMILIESTRUKTUR

I gjennomgangen av familiesosiologien ble det klart at ulike typer familiestruktur har betydning for barns skoleprestasjoner (Lauglo 2008; Lyngstad & Kitterød 2008). Dette kan videre tenkes å henge sammen med klassenes betydning for skoleprestasjoner og inkluderes derfor i analysene.

Arbeidet med å lage en variabel for familiestruktur er gjort av Øyvind Wiborg og undertegnede. Variabelen er konstruert ut fra et datasett *famenhet* fra SSBs forløpsdatabase FD-trygd. Her registreres opplysninger om alle familier med egne løpenummer. Når familietyper endrer seg, for eksempel fra ekteskap til enslig forelder med barn, kan dette registreres. Dermed kan man få informasjon om oppløsning av ekteskap og samboerskap.

TABELL 3.3 FAMILIESTRUKTUR OG ALDER VED SAMLIVSBRUDD

Familiestruktur	Andel	N
Bor hos begge	64,0	164865
Bor hos mor	31,3	80723
Bor hos far	4,7	12168
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>257756</i>

Alder ved samlivsbrudd		
0 - 5 år	54,8	57130
6 - 10 år	22,5	23469
11 - 16 år	22,6	23590
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>104189</i>

Ved å koble barn til foreldrenes opplysninger kan man finne ut om de har foreldre som bor sammen eller som er gått fra hverandre. Eller man registrerer de foreldrene som har vært enslige i hele observasjonsperioden.

I analysene skilles det mellom to typer familiestruktur, mellom de som bor med begge og de som kun bor med den ene forelderen. Til kategorien for samboende regnes både ekteskap og registrerte samboere. Flere av de som betegnes som aleneforeldre kan ha fått ny partner, men dette kontrolleres ikke for i denne omgang. Slik sett vil altså kategorien for de som "bor hos mor" og de som "bor hos far" også omfatte familier med stefedre.

SSB har delt landet inn i ca. 14000 grunnkretser. Disse utgjør små geografiske enheter og er egentlig ment å brukes i regionalstatistikk. Enhetene er uansett så små at når foreldre flytter fra hverandre, så ender de gjerne opp i forskjellige grunnkretser. På grunnlag av disse dataene kan man derfor anta hvem av foreldrene barnet bor med. Det er grunn til å tro at dette vil være den forelderen det har flest sammenfallende grunnkretsnummer med.

Av tabell 3.3 kan vi se at 64 prosent bor hos begge sine biologiske foreldre. 31 prosent bor hos moren, mens nesten fem prosent bor hos faren. Tabellen viser kun gyldige observasjoner da de 7,5 prosentene som det hefter seg usikkerhet er utelatt. Dette gjelder for eksempel barn som er registrert med skilsmisse men som likevel har sammenfallende grunnkrets med begge foreldrene. Det gjelder også enkelte som ikke

bor med noen av foreldrene og kan bo hos slektninger, fosterforeldre eller i institusjoner.

Ved hjelp av registreringstidspunkt for samlivsbruddene kan man beregne barns alder på det aktuelle tidspunktet. Her ser vi at litt over halvparten av barn med skilte foreldre var under seks år da foreldrene skilte lag. Det er altså mange som vokser opp med enslige mødre fra de er helt små. Gjennomsnittlig alder ved samlivsbrudd er for øvrig angitt i vedleggstabell C3. Her ser man at de som bor hos fedrene hadde en høyere gjennomsnittlig alder da samlivsbruddet inntraff enn de som bor hos mødrene.

3.4 KONTROLLVARIABLER

I denne delen vil vi presentere utvalgets fordelinger på de viktigste kontrollvariablene. Når det gjelder disse variablene er ikke hovedhensikten å finne ut om for eksempel gutter eller jenter gjør det best på skolen. Men fordi vi vet at variabler som kjønn og innvandringsbakgrunn har innvirkning på prestasjonene, er det viktig å kontrollere for slike. På denne måten kan vi utelukke at noe av variasjonen i skoleprestasjonene som klassevariablene frambringer skyldes slike faktorer. I og med at formålet er å isolere effekten av klassevariablene er det kontrollvariabelmetoden som anvendes (Skog 2004: 44).

Teoretisk sett er det ikke grenser for hvor mange faktorer man kunne kontrollert for. Men i praksis har man alltid begrenset tilgang til informasjon. Det er heller ikke alle variabler i datasettet man ønsker å inkludere, blant annet fordi det kan komplisere fortolkningen av de variablene man er interessert i. Derfor må det både teoretisk og metodisk vurderes hvilke kontrollvariabler som trekkes inn.

3.4.1 KJØNN

Fra tidligere forskning vet man at jenter i snitt skårer rundt fire grunnskolepoeng bedre enn gutter (Gravaas 2008: 14). Imidlertid er det usikkert hva som frambringer forskjellene. En nyere forskningsrapport har tatt for seg litteratur på området (Bakken 2008). Her konkluderes det med at skolen bidrar i reproduksjon av allerede eksisterende forskjeller, men skaper dem ikke. Dessuten vises det til kjønnsforskjeller mellom prestasjonene i ulike fag, der jenter skårer bedre i verbalt orienterte fag, mens gutter gjør det noe bedre i fag som matematikk.

I alle fall er det ønskelig å inkludere kjønn som kontrollvariabel. Tabell 3.4 viser at utvalget består av 51,1 prosent gutter og 48,9 prosent jenter. I analysene inkluderes kjønn som en dummyvariabel med gutter i referansekategorien.

3.4.2 SØSKEN

En faktor som kan virke inn på barns skoleprestasjoner er antall søsken. Forskning har dokumentert et omvendt forhold mellom antall søsken og skoleprestasjoner (Downey 1995). En mulig forklaring på dette er at man i familier rår over begrensede ressurser som energi, tid og penger. Dess flere søsken, dess færre å fordele ressursene på. Slik sett blir det viktig å kontrollere for eventuelle søskeneffekter, særlig siden klasseforskjeller kan ha sitt opphav i nettopp ulik tilgang til ressurser.

Ved hjelp av registerdataene har jeg hentet ut helsøsken. Mange vil også ha halvsøsken, men disse inkluderes ikke i denne omgang. Når søsken omtales i fortsettelsen er det derfor helsøsken det siktes til. Søsken er inkludert i analysen som en kontinuerlig variabel med verdier fra 0 til 16, som da er maksimum antall søsken i utvalget.

TABELL 3.4 KONTROLLVARIABLER

Kjønn	Andel	N
Gutter	51.1	142425
Jenter	48.9	136313
Total	100.0	278738
Antall søsken		
0	14,5	39629
1	40,1	109622
2	31,9	87301
3	9,5	25934
4	2,4	6536
5 eller mer	1,6	4351
Total	100,0	273373
Landbakgrunn		
Uten innvandringsbakgrunn	86,6	241456
EU, EØS, Nord Amerika mm	6,6	18286
Asia, Afrika, Sør-Amerika mm	6,8	18977
Total	100,0	278719
Sentralitet		
Minst sentrale kommuner	14,5	40329
Mindre sentrale kommuner	8,0	22314
Noe sentrale kommuner	25,6	71374
Sentrale kommuner	51,8	144311
Total	100,0	278328
Avangår		
2002	18,6	51940
2003	18,7	52087
2004	20,5	57011
2005	21,0	58495
2006	21,2	59205
Total	100,0	278738

3.4.3 INNVANDRINGS- OG LANDBAKGRUNN

Som vist i tabell 3.4 har mange av skoleelevene en annen landbakgrunn enn Norge. Hægeland mfl. (2006a: 41-45) finner at de med vestlig innvandringsbakgrunn skårer bedre enn norsketniske elever. De med ikke-vestlige innvandringsbakgrunn gjør det noe dårligere. Forskjellene er ikke store, særlig når det kontrolleres for foreldrenes utdanning. Videre avhenger gruppenes skoleprestasjoner av alder ved ankomst til

landet. De som ankom sent får i større grad lavere grunnskolepoeng. Men siden dette har innvirkning på skoleprestasjonene bør det kontrolleres for dette.

I registerdataene har man flere variabler som gir informasjon om innvandrings- og landbakgrunn. Her anvendes ett av disse målene, landbakgrunn. For å ha en annen landbakgrunn enn Norge, må man ha innvandringsbakgrunn. Har man det, tilhører man en av flere innvandringskategorier. Her skiller statistikken mellom utenlandsfødte med to utenlandsfødte foreldre, norskfødte med to utenlandske foreldre, utenlandsfødte med en norskfødt og en utenlandsfødt forelder, norskfødte med en norskfødt og en utenlandsfødt forelder, og til sist de som er født i utlandet av norskfødte foreldre.

I utvalget er det elever med bakgrunn fra 171 nasjonaliteter. Her skilles det likevel bare mellom SSBs to hovedgrupper land, landgruppe 1 og 2. Til den første tilhører EU-land, EØS-land, USA, Canada, Oceania m.fl. Den andre gruppen består hovedsakelig av asiatiske, afrikanske og latinamerikanske land. Disse kategoriene sammenfaller stor grad med det som tidligere ble betegnet vestlige og ikke-vestlige land.

Som vi ser i tabell 3.4 har en majoritet på 86 prosent ingen innvandrerbakgrunn. Omtrent 13 prosent av elevene har altså en annen landbakgrunn, og disse fordeler seg relativt likt mellom de to landgruppene. Gruppene vil bli inkludert i analysene som dummyvariabler.

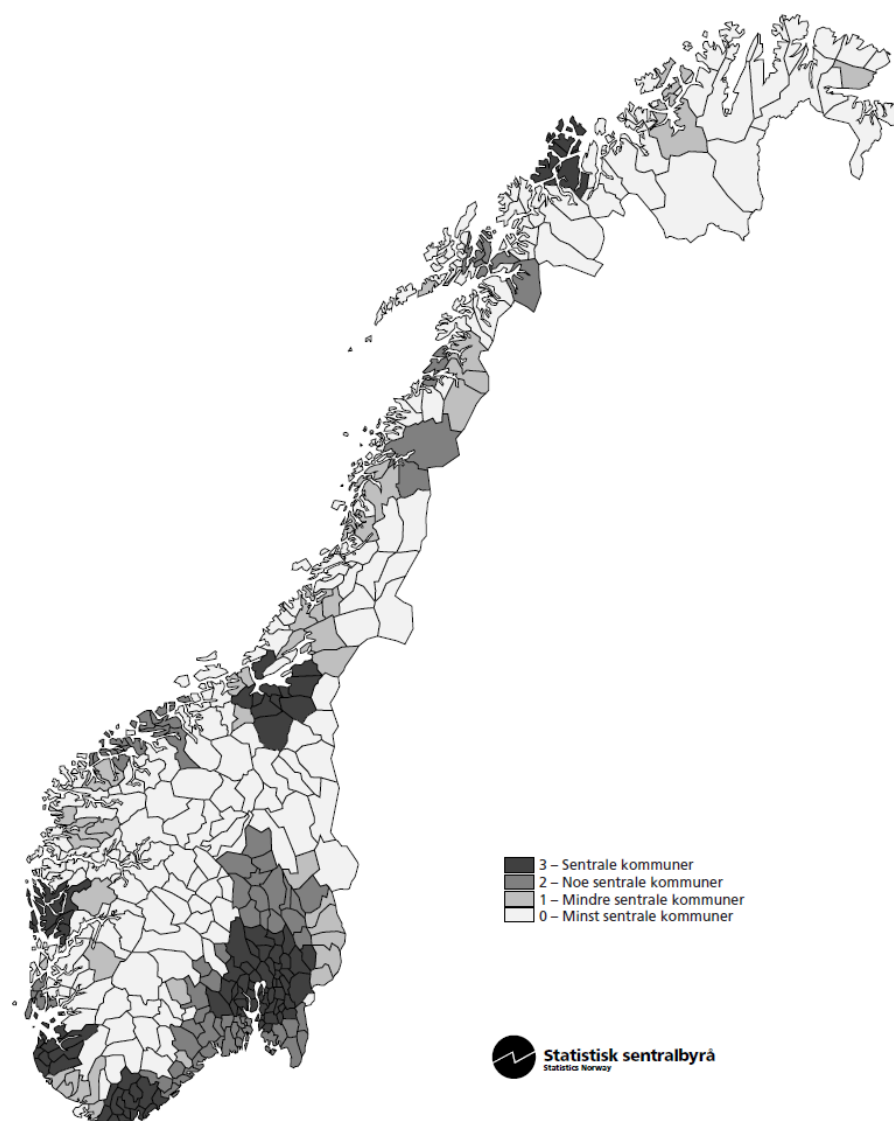
3.4.4 SENTRALITET

I Reproduksjonen (Bourdieu & Passeron 2006: 101) viser forfatterne til at elever fra de sentrale områdene av landet vil ha fordeler i skoleverket fordi de nedarver en fordelaktig språklig kapital. Av denne grunn er det ønskelig å konstruere ett mål som kvalitativt sier noe om det stedet skoleeleven bor.

Ved hjelp av kommunenummerkoder og SSBs sentralitetsmål konstrueres variabler for kommunens sentralitet (SSB 1999). Her skilles det mellom fire kategorier; de mest sentrale kommuner, noe sentrale kommuner, mindre sentrale kommuner og de minst sentrale kommuner. Det er nærheten til funksjoner av høy grad og til landsdelssentra som avgjør hvilken sentralitetsgrad en kommune får. Dette er vist i figur 3.2.

Figur 3.2. Sentralitet. SSBs standard (SSB 1999).

Figur U. Klassifisering av kommuner etter sentralitet



I analysene inkluderes disse som dummyvariabler der de mest sentrale kommuner inngår i referansekategorien. Variablene anvender elevenes bokommune fra 2002 for de som gikk ut i 2002. Bokommunen fra 2003 blir brukt for elevene som gikk ut i 2003, 2004, 2005 og 2006. Av tabell 3.4 ser vi at litt over halvparten bor i de mest sentrale kommunene. Rundt en fjerdedel bor i noe sentrale kommuner, mens åtte prosent bor i mindre sentrale kommuner. 14,5 prosent bor i de minst sentrale kommunene.

3.4.5 AVGANGSÅR

Det kan hende at karakterfastsettingen varierer noe fra år til år, derfor inkluderes også avgangsåret som dummyvariabler i analysene. Av tabell 3.4 ser man at kullene blir større med årene. I 2002 er det nesten 52000 uteksaminerte, mot syv tusen flere i 2006.

3.4.6 FORELDRENES ALDER

Om lag 80 prosent av fedrene er i alderen 40 til 54 idet barna fullfører grunnskolen. Gjennomsnittsalderen er nesten 47 år, median er 46 år mens modus er 45 år. Standardavviket er på nesten seks år. For mødrenes del er 90 prosent i alderen 37 til 50 år på samme tidspunkt. Mødrenes gjennomsnittsalder er nesten 44, mens modus og median er 43.

Foreldrenes alder har vist seg å ha en positiv effekt på barns skoleprestasjoner når man kontrollerer for sosioøkonomiske faktorer (Powell, Steelman & Carini 2006). Når man undersøker foreldrenes gjennomsnittsalder i ORDC-skjemaets kategorier finner man et mønster. I de øverste kategoriene er gjennomsnittsalderen rundt tre og fire år høyere enn i arbeiderkategoriene. De som er utenfor arbeidslivet har også gjennomsnittlig en høyere alder enn de i arbeiderkategoriene. Gjennomsnittsalderen er også noe høyere i kulturfraksjonene enn i økonomifraksjonene.

Dette kan innebære en viss grad av kolinearitet mellom alder og klassekoeffisientene. Noe som igjen kunne gitt et identifikasjonsproblem (Skog 2004: 287), og som innebærer vansker med å fastslå hvilken variabel som forårsaker variasjonen i den avhengige variabelen. Preliminære analyser har imidlertid vist at utslaget ikke er problematisk. Men siden det er foreldrenes klassetilhørighet som er den viktigste forklaringsvariabelen, utelates likevel forelderens alder. Alder er en egenskap som varierer med klassekategoriene. Hvis de i de øvre klassene får barn senere, så vil ikke dette være noe man ønsker å kontrollere bort. Det kan være en praksis som henger sammen med klassekategoriene. Det er for øvrig av lignende grunner at utdanningsnivå og inntekt utelates fra analysene.

I denne delen vil jeg vise hvordan analysene skal gjennomføres og si noe om det metodiske grunnlaget for dem. Først skal multippel lineær regresjon, som er den viktigste analysemetoden i oppgaven, presenteres.

3.5.1 MULTIPPEL LINEÆR REGRESJON

Multippel lineær regresjon er velegnet ved analyser av flere uavhengige variablers sammenheng med en avhengig variabel. Dette er en form for lineær regresjon, der ordet multippel henspiller til at man inkluderer flere uavhengige variabler i analysen.

Kort forklart går lineær regresjon ut på å finne ut hvordan sammenhengen er mellom to variabler. Slik sett kan den fortelle oss om sammenhengens styrke og retning. Videre kvantifiseres sammenhengen, og man kan predikere hvordan en uavhengig variabel frambringer variasjon i en avhengig variabel. Sammenhengen uttrykkes ved hjelp av en regresjonslinje som beskriver hovedtendensen i datamaterialet. Denne kan regnes ut på flere vis. En vanlig måte er minste kvadratsums metode (OLS). Da beregnes en linje som gir så liten restleddsvariasjon som mulig. (Skog 2004: 214-222)

Ved å benytte multippel regresjonsanalyse kan man dessuten undersøke om en sammenheng er spuriøs eller konfundert, altså om det er andre årsaksfaktor som forårsaker variasjonen. Slik sett kan man også skille mellom direkte og indirekte effekter, samt at man kan undersøke for samspill. (Skog 2004: 214)

Skog (2004: 236-7) viser til at lineær regresjon har noen sentrale forutsetninger. For det første skal sammenhengen mellom variablene være lineær. For det andre skal restleddsvariasjonen være homoskedastisk, normalfordelt og ikke autokorrelert. Dessuten skal restleddet være ukorrelert med den uavhengige variablene. I analysene vil jeg undersøke om disse forutsetningene oppfylles.

Ligningen for multippel lineær regresjon er:

$$Y = a + b_1 * X_1 + b_2 * X_2 + b_n * X_n + e$$

Y viser her til en gitt verdi på den avhengige variabelen. Videre viser a til konstantleddet som er den verdi Y har når alle de uavhengige variablene har verdien 0. Videre uttrykker $b1$ stigningstallet (regresjonskoeffisienten) til variabel X1, altså den endringen man får i Y når X1 øker med en verdi. Stigningstallet til variabel X2 er uttrykt med $b2$. Restleddet, den variasjonen som forårsakes av faktorer som ikke er inkludert i modellen, uttrykkes her som e .

3.5.2 SAMMENHENGER OG FORKLARINGER

I denne oppgaven er den viktigste analysemetoden kontrollvariabelmetoden. Målet er å finne ut av hvordan sammenhengen mellom klasse og skoleprestasjoner er. Derfor har jeg laget dummyvariabler for alle klassekategoriene. Deretter undersøker jeg hvilken sammenheng det er mellom disse og skoleprestasjonene. Samtidig inkluderes en rekke kontrollvariabler som man vet har betydning for prestasjonene. På denne måten kan man kartlegge sammenhengene mellom de uavhengige variablene og den avhengige variabelen.

Men skal man komme nærmere forklaringene på hva som frambringer sammenhengene gir ikke regresjonsanalyser i seg selv noen klare svar. Funnene må hele tiden fortolkes. En analysestrategi, for å komme nærmere forklaringer, er å utlede implikasjoner fra teorier. Etter gjennomføringen av analysene undersøker man om funnene er som forventet. På denne måten kan man ta stilling til om teorien får støtte eller ei.

Det ideelle utgangspunkt vil være å utlede motstridende implikasjoner fra rivaliserende teorisyn, og deretter ta stilling til gyldigheten av disse. Men et generelt problem er gjerne at teorier, til tross for ulike forklaringer, har de samme implikasjonene. For eksempel vil dette være aktuelt ved undersøkelser av skolevalg. En implikasjon av teorien om kulturell kapital er at barn fra de høyeste sosiale sjikt har de høyeste aspirasjonene. Dette fordi de har nedarvet foreldrenes habitus i form av like persepsjons-, tanke-, vurderings- og handlingsskjemaer. Derfor velger de i større grad høyere utdanning. Sosial posisjonsteori har akkurat samme konklusjon, men forklarer den med at barna sammenligner seg med foreldrene, og at de streber etter å minimum

tangere deres sosiale posisjon. Fram for alt å unngå nedadgående mobilitet. Dermed forklarer begge teorier akkurat samme funn, men på ulikt vis. Konsekvensen er at det blir vanskelig å ta stilling til dette. Til tross for slike utfordringer vil denne analysestrategien etterstrebes i oppgaven.

3.5.3 DUMMYVARIABLER

I analysene vil de uavhengige variablene i stor grad utgjøres av dummyvariabler. Dette er variabler som skiller mellom tilfeller der en kvalitativ egenskap er til stede eller ikke, for eksempel klassetilhørighet. Er egenskapen til stede får variabelen verdien 1, hvis ikke får den verdien 0. Koeffisientene på dummyvariabler har dermed kun to verdier. Parameterestimatet viser da til den endringen som inntreffer i den avhengige variabelen idet egenskapen er til stede (Skog 2004: 313-20).

3.5.4 T-TESTING

I analysene av regresjonskoeffisientene vil jeg foreta t-tester på differansen mellom de to estimatene. Dette gjøres for å avgjøre om forskjellen mellom to estimater er statistisk signifikante. I vanlig t-testing må man først regne ut standardfeilen til differansen mellom estimatene:

$$SE(\hat{b}_1 - \hat{b}_2) = \sqrt{(SEb1)^2 + (SEb2)^2}$$

Deretter beregnes testobservatoren t ut på følgende vis:

$$t = \frac{\hat{b}_1 - \hat{b}_2}{SE(\hat{b}_1 - \hat{b}_2)}$$

Til slutt må man sammenligne testobservatoren mot de kritiske verdiene i t-fordelingstabellen. Når t-verdien overstiger den kritiske grensen er differansen generaliserbar. (Skog 2004: 180-2)

I analysene i kapittel fem vil det anvendes en kombinert klassemodell. Her er det interessant å se på differansene mellom effekten av mødrenes og fedrenes klasse. Imidlertid er det slik at høy klassebakgrunn hos mødrene er forbundet med høy

bakgrunn hos fedrene. Man må derfor ta hensyn til kovariansen mellom disse variablene når standardfeilen for differansen mellom estimatene skal beregnes. I disse tilfellene tilføyes ett ekstra ledd i formelen for utregning av differansens standardfeil (Melsom 2006: 60):

$$SE\ diff = \sqrt{([SE_{(Bm\ddot{o}dre)}]^2 + [SE_{(Bfedre)}]^2 + (2*[SE_{(Bm\ddot{o}dre)}]*[SE_{(Bfedre)}]*kor))}$$

T-verdiene beregnes imidlertid på samme vis som ved vanlig t-testing.

3.5.5 R-KVADRAT OG F-TEST

I lineær regresjon benyttes ofte R-kvadrert (R^2) som et mål på hvor mye av variasjonen i den avhengige variabelen som blir forklart av de uavhengige variablene som er inkludert i en modell. Da estimatet blir skjevt når man inkluderer nye uavhengige variabler, er det vanlig å anvende justert R^2 . Dette tar høyde for antallet inkluderte variabler i modellen. Når antallet observasjoner er høyt vil dette likevel være et mindre problem (Skog 2004: 265).

I analysene i kapittel fem vil to regresjonsmodeller sammenlignes. Her vil den første modellen inneholde ett gitt sett variabler. I modell 2 tilføres en del nye variabler. For å undersøke om de nye variablene gir et signifikant tillegg til foreklaringen av den avhengeige variabelen kan man anvende *f-testen*. Man har da en nullhypotese som tilsier at de koeffisientene til de nye variablene er lik null. Noe forenklet beregner man kvadratsummen av residualene i begge modellene. Dess mindre differansen er, dess større er sannsynligheten for at nullhypotesen få støtte. Ved å dele denne differansen på det nye antallet parametre får man en testobservator som sammenlignes med *f*-fordelingen. I analyseprogrammet SPSS får man ut en *f*-test som viser forskjellens signifikansnivå direkte (Skog 2004: 293).

3.6 METODISKE UTFORDRINGER

Når analysene gjennomføres foreligger det enkelte metodiske utfordringer. Noen av disse innebærer fortolkningen av de resultatene man observerer. Dette vil drøftes fortløpende i selve analysene. I tillegg vil det være noen egenskaper ved datamaterialet som setter begrensninger eller som krever at analysene gjøres på bestemte vis. Dette vil kommenteres i det følgende.

3.6.1 VENSTRESENSURERING AV TIDSPUNKT FOR SAMLIVSBRUDD

Et problem angår å fastslå tidspunkt for samlivsbrudd for de tidligste kullene. Forløpsfilen FD-trygd løper kun fra 1992. Når det første kullet er født i 1986 mangler vi seks år med opplysninger om disse. For 1987-kullet vil vi altså mangle fem år. Dette er såkalt venstresensurering. Måten problemet søkes omgått på her er å gruppere sammen de som har opplevd samlivsbrudd i løpet av de første fem leveårene, dermed må 1986-kullet utelates. Videre oppretter jeg to aldersgrupper til med hensyn til tidspunkt. En for de som opplevde brudd mellom seks og ti år, og en for de som opplevde dette mellom 11 til 16 år.

3.6.2 KLASSE OG ENDRINGER OVER TID

For foreldrene har vi kun yrkesopplysninger fra 2005. Dette betyr at yrke er målt på noe ulikt tidspunkt for elevenes foreldre. Men idet klasseposisjoner viser seg å være relativt stabile over tid trenger ikke dette utgjøre noe alvorlig problem for klassemodellen (Hansen et al. 2009, under publisering). Usikkerheten omkring dette vil nødvendigvis være noe større for de som gikk ut i 2002 og 2003, men betraktelig mindre for 2004 og 2006.

I analysen i kapittel seks på ulike aldersgrupper må det bemerkes at foreldrenes klassetilhørighet er målt på grunnlag av yrkesinformasjon for 2005 og inntektsinformasjon for 2003 til 2005. I 2005 lå samlivsbruddene for den første gruppen

mellom 18 til 10 år tilbake i tid, for den andre gruppen 14 til fem år, og for den siste gruppen opptil ni år. Her er det flere ting som kan svekke resultatene. For det første kan vi tenke oss at et tidlig samlivsbrudd har fått negative konsekvenser for foreldrenes yrkesliv og således deres klassetilhørighet. For det andre er det mulig at noen i 2005 har inntatt en høyere klasseposisjon enn ved bruddtidspunktet. Denne typen metodiske utfordringer utgjør et problem for klasseanalyser. Men i dette tilfellet har vi kun foreldrenes klasse for 2005. Et alternativ kunne vært å bruke mål som inntekt og utdanningsnivå for å anslå elevenes sosiale bakgrunn.

4. KLASSE OG SKOLEPRESTASJONER

Hvilken sammenheng det er mellom klassebakgrunn og skoleprestasjoner, og hva som frambringer denne, er oppgavens overordnede spørsmål. I dette kapitlet gjøres de første analysene for å undersøke dette. Utgangspunktet er å undersøke hvorvidt Bourdieu og Passerons (2006) teori om utdanningssystemet kan bidra i forklaringen av prestasjonsforskjellene. Analysene skal i dette kapitlet ta stilling til oppgavens første delspørsmål: *Henger skoleprestasjoner sammen med mengden kulturell kapital i de forskjellige klassene?* Som påpekt i kapittel to ble teorien utformet i Frankrike på 60-tallet. Det er ikke opplagt at den skal ha relevans for dagens norske forhold. Men tidligere forskning konkluderer med støtte til perspektivet også her til lands (Hansen & Mastekaasa 2006). Imidlertid tar disse studiene for seg prestasjoner innen høyere utdanning. Her finner man selekterte grupper av studenter. Med det menes for eksempel at studenter med bakgrunn i arbeiderklassen, ikke lengre trenger å være representativ for arbeiderklassen på et universitets- eller høyskolenivå. Det vil trolig være de mest skoleflinke elevene man finner her. Hvordan vil så teorien kunne slå ut blant avgangselever fra ungdomsskolen? Hvis teorien har noe for seg, skulle man tro at forskjeller på grunnskolenivået burde være enda mer markante enn på høyere skoletrinn. I denne omgang skal det tas stilling til en av hypotesene fra kapittel to.

H1: Elevene fra klassefraksjonene med mest kulturell kapital vil få det høyeste gjennomsnittet i grunnskolepoeng.

Hypotesen gir to forventninger. For det første innebærer den at elever med høy klassebakgrunn vil få bedre karakterer enn elever fra lavere klasseposisjoner. Dette fordi mengdene kulturell og økonomisk kapital stiger langs det sosiale rommets vertikale akse. I takt med dette burde også karaktersnittene stige. For det andre

forventes forskjeller langs den horisontale akse i klasseskjemaet. På hvert av de tre horisontale planene burde man observere at elever fra kulturfraksjonene, fordi de har større tilgang på kulturell kapital, får bedre karakter enn de fra økonomifraksjonene (DiMaggio 1982; Hansen & Mastekaasa 2006: 278).

4.1 KLASSES BETYDNING FOR SKOLEPRESTASJONER – VERTIKAL AKSE

Analysen av gjennomsnittlige grunnskolepoeng etter klasse er gjengitt i tabell 5.1. Av denne ser man et klart mønster. Dess høyere i klassehierarkiet man har sitt opphav, dess flere grunnskolepoeng får man i snitt.

Konstantleddet refererer til det laveste punktet på den vertikale akse, dette utgjøres av gutter med foreldrene utenfor arbeidslivet, uten søsken eller innvandringsbakgrunn, som bor i en av de mest sentrale kommunene og som gikk ut i 2002. Gutter i denne gruppen får i snitt 33 poeng, noe som tilsvarer karakteren 3 i alle fag.

Når jeg kontrollerer for kjønn, søsken, landbakgrunn, sentralitet og avgangår, og undersøker oppover langs den vertikale akse finner vi følgende. De med ufaglærte og delvis faglærte får 1,5 poeng mer enn referansekategorien, mens de med faglærte arbeidere får 2 poeng mer. Elever tilhørende nedre middelklasse, får mellom 4 og 6,6 grunnskolepoeng mer enn referansekategorien. I øvre middelklasse får man mellom 6,67 og 8,35 grunnskolepoeng mer, mens elever fra elitene får mellom 7,8 og 10,4 grunnskolepoeng mer i snitt. Mønsteret er som forventet. Høyere posisjoner på den vertikale akse, som igjen indikerer større tilgang på kulturell kapital, innebærer høyere karaktersnitt.

At en forskjell er statistisk signifikant trenger ikke alltid innebære betydelige variasjoner. Men her er det likevel mye som taler for at dette er både markante og store ulikheter. For det første er forskjellene mellom referansegruppen og de øverste klassene langt større enn kjønnsforskjellen. Karaktervariasjonen mellom gutter og jenter betegnes ofte som et problem, og er både gjenstand for debatt, politiske tiltak og forskning (Bakken 2008: 13).

TABELL 4.1 GRUNNSKOLEPOENG ETTER KLASSE

	Ustandardiserte koeffisienter		
	B	Std. Error	Sig.
Kulturelite	10,433	0,170	***
Profesjonselite	9,107	0,102	***
Økonomisk elite	7,769	0,092	***
Øvre MK, kultur	8,348	0,101	***
Øvre MK, profesjon	6,724	0,069	***
Øvre MK, økonomi	6,336	0,073	***
Nedre MK, kultur	6,589	0,160	***
Nedre MK, profesjon	4,712	0,098	***
Nedre MK, økonomi	3,939	0,067	***
Faglært	2,012	0,067	***
Delvis faglært ufaglært	1,522	0,063	***
<i>Kjønn (jente = 1)</i>	4,242	0,033	***
<i>Søsken</i>	0,253	0,015	***
<i>EU, EØS, Nord Amerika med mer</i>	0,056	0,071	ns
<i>Asia, Afrika, Sør-Amerika med mer</i>	-0,722	0,072	***
<i>Minst sentr komm</i>	0,333	0,050	***
<i>Mindre sentr komm</i>	-0,085	0,063	ns
<i>Noe sentr komm</i>	-0,396	0,040	***
2003	0,408	0,054	***
2004	0,679	0,053	***
2005	0,914	0,053	***
2006	0,921	0,052	***
Referansekategori	32,983	0,084	***
Justert R ²	0,163		
N:	238894		
Signifikansnivå:	***) 0.001, **) 0.01 *) 0.05 ns) > 0.05		
Referansekategori	gutt, foreldre utenfor arbeidslivet, ingen søsken, bor i sentral kommune, gikk ut i 2002		

For det andre kan et eksempel illustrere hva prestasjonsforskjellene etter klassebakgrunn innebærer. Som nevnt er grunnskolepoengene beregnet ut fra karakterer i elleve forskjellige fag. For å få 10 poeng mer kan man eksempelvis ha 1 karakter bedre i 10 av disse fagene. Differansene mellom referansekategorien og de to øverste klassekategoriene må derfor betegnes som betydelige.

Øvrige funn er at jenter i gjennomsnitt får litt over 4 grunnskolepoeng bedre enn gutter. Søsken har en svakt positiv effekt på skoleprestasjonene. Videre ser vi at elever fra de minst sentrale kommunene får bedre karakterer enn elever fra de sentrale og mindre sentrale kommunene. Elever fra noe sentrale kommuner skårer noe dårligere enn

referansegruppen. Når det gjelder innvandringskoeffisientene ser vi at de med bakgrunn fra landgruppen "EU, EØS, Nord-Amerika med mer" ikke skiller seg signifikant fra referansegruppen, mens de med bakgrunn fra landgruppen "Asia, Afrika, Sør-Amerika med mer" får om lag ett grunnskolepoeng dårligere enn de uten innvandringsbakgrunn. Til sist ser vi at samtlige kull med avgang etter 2002 har høyere karaktersnitt når man kontrollerer for de øvrige variablene. Kullene fra 2005 og 2006 har nesten en hel karakter bedre i snitt i forhold til 2002-kullet.

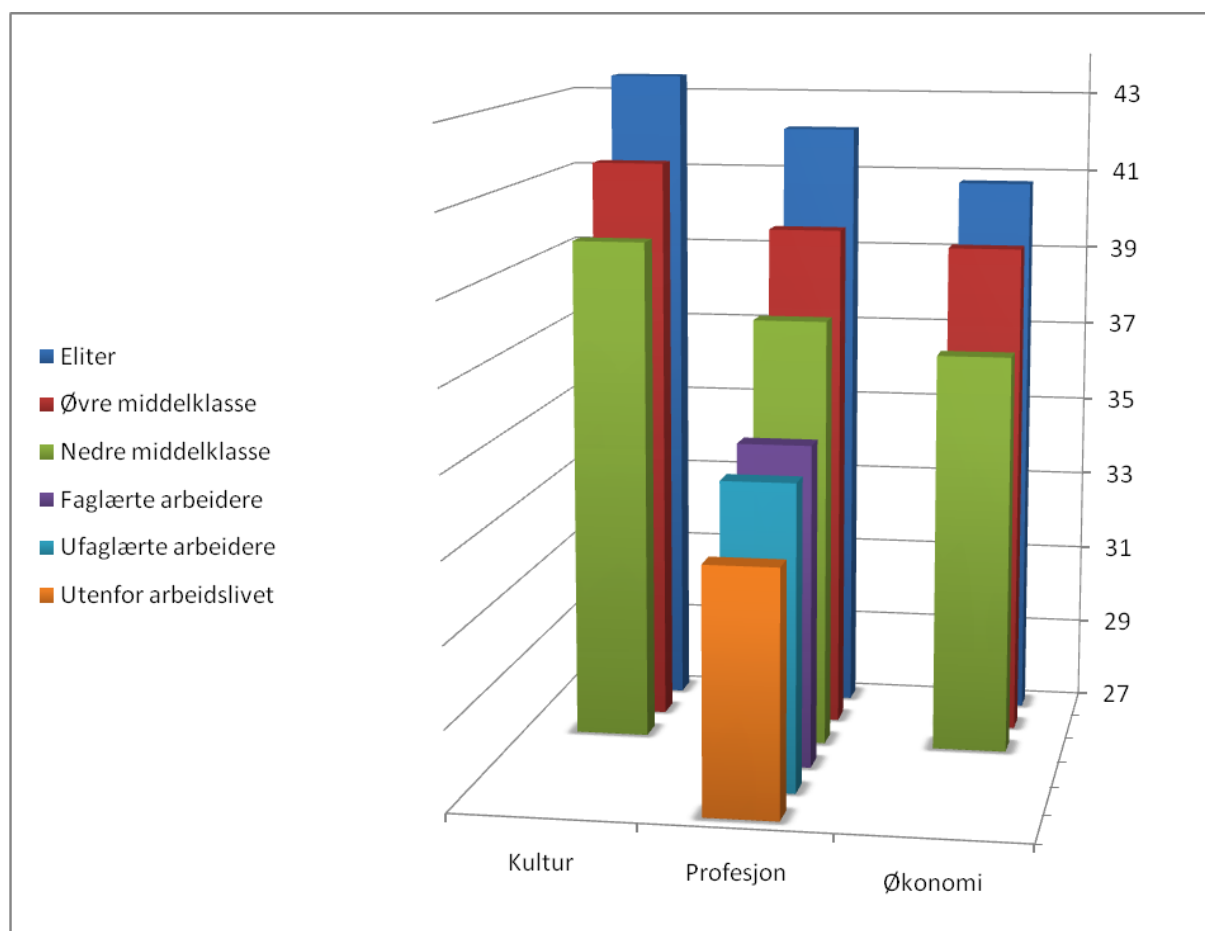
4.2 KULTURELL OG ØKONOMISK KAPITALS RELATIVE BETYDNING – HORISONTAL AKSE

Teorien om utdanningssystemet (Bourdieu & Passeron 2006) tilsier også et bestemt mønster langs klassevariabelens horisontale akse. ORDC-modellen har tre plan som løper langs denne aksen, elitene samt øvre og nedre middelklasse. På hvert av disse planene er det tre fraksjoner, kulturfraksjonene med overvekt av kulturell kapital, økonomifraksjonene med mest økonomisk kapital og profesjonsfraksjonene som har en balansert sammensetning av disse ressursene.

Hypotesens andre forventning går på at elever fra kulturfraksjonene skal få bedre karaktersnitt enn de fra økonomifraksjonene, mens de fra profesjonsfraksjonene skal plassere seg midt i mellom. Når man undersøker dette i tabell 4.1 vises et mønster som er helt i tråd med denne forventningen. På alle planene har elevene fra kulturfraksjonene mellom 2 og 3 grunnskolepoeng mer enn økonomifraksjonene. Koeffisientene for elever fra profesjonsfraksjonene tilsier karaktersnitt som hele tiden ligger mellom kultur- og økonomifraksjonene.

Hvordan dette slår ut i predikerte verdier, kan studeres i figur 4.1. Der er det beregnet grunnskolepoeng for gutter fra alle klassekategoriene. Her løper den vertikale aksen i dybden, mens de horisontale planene går fra venstre til høyre. Dess høyere på den vertikale aksen (altså dypere i figur 4.1), dess mer samlet kapital har familiene og dess høyere er de predikerte grunnskolepoengene. Posisjoner mot venstre på den horisontale aksen (altså jo lengre mot venstre), indikerer mer kulturell kapital og gir høyere grunnskolepoeng.

Figur 4.1 Predikerte grunnskolepoengsnitt for gutter etter klasse.



4.2.1 T-TESTING AV FRAKSJONSFORSKJELLER

For å utelukke at forskjellene langs denne akse ikke er utslag av tilfeldig variasjon, må man foreta en t-testing for å undersøke om de aktuelle koeffisientene er signifikant forskjellige.

Tar vi for oss koeffisientene for overklasse kultur og overklasse økonomi ser vi en forskjell på $10,443 - 7,769 = 2,674$. Standardfeilen til forskjellen mellom de to regresjonskoeffisientene er:

$$SE(\hat{b}_1 - \hat{b}_2) = \sqrt{(0.170)^2 + (0.092)^2} = 0.191$$

Testobservatoren blir derfor

$$t = \frac{\hat{b}_1 - \hat{b}_2}{SE(\hat{b}_1 - \hat{b}_2)} = \frac{2.665}{0.191} = 13.79$$

T-verdien er her 13,79 og siden dette er større enn 3,29 er forskjellen statistisk signifikant på 0,001-nivået. Det betyr at forskjellene i skoleprestasjoner mellom barn fra de kulturelle og de økonomiske elitene, ikke er et utslag av tilfeldigheter og dermed er de generaliserbare. Tilsvarende testing på de lavere nivåene viser også signifikante forskjeller mellom kultur- og økonomifraksjonene på 0,001-nivået.

Også i dette tilfellet kan man diskutere hvorvidt forskjellene er betydelige eller ikke. De aktuelle forskjellene er mellom 2 og 2,5 grunnskolepoeng og tilsvarer altså én karakter bedre i to til tre fag. Selv om dette ikke er like store ulikheter som når vi sammenligner vertikalt, må dette karakteriseres som markante variasjoner.

4.3 OPPSUMMERING OG TEORETISK DISKUSJON

Dermed får den første hypotesen klar støtte. Elevene fra klassefraksjonene med mest kulturell kapital får det høyeste gjennomsnittet i grunnskolepoeng. Som vi ser i figur 4.1 er det klare forskjeller i skoleprestasjoner både etter klassemodellens vertikale og horisontale akse. Dette er helt i tråd med teoriens forventninger.

Ikke minst vitner også en signifikant forskjell mellom øvre middelklasse kultur og den økonomiske eliten om betydningen av kulturbakgrunn. I den økonomiske eliten har de inntekter som i gjennomsnitt er nær 10 ganger høyere enn i øvre middelklasses kulturfraksjon (tabell 3.2), likevel får altså elever fra siste kategori flere grunnskolepoeng i snitt. Utdanningsnivåene i disse fraksjonene er nesten like høye. Forskjellen er på ett halvt grunnskolepoeng og understreker at bakgrunn fra en fraksjon rik på kulturell kapital, har klart større effekt enn bakgrunn fra en fraksjon rik på økonomisk kapital.

Mønsteret i grunnskolepoeng er altså som forventet. Kan funnene ha sin forklaring i Bourdieu og Passerons teori og således i begrepet kulturell kapital? Dette avhenger av hvordan man forstår kulturell kapital. Når kulturell kapital utelukkende forstås som en

bestemt *form* vektlegges det at elevene fra kulturfraksjonene sender ut kulturelle signaler som premieres av lærerne (Barone 2006; DiMaggio 1982; Kingston 2001). Ligger forklaringen i sammenhengene i denne typen mekanismer? Ut fra de data som analyseres her kan jeg ikke ta stilling til dette. Dette kunne kanskje vært belyst gjennom mer direkte mål på denne formen for kulturell kapital. Men funnene er likevel konsistente med en slik forklaring.

Hvis man så utvider definisjonen av kulturell kapital, til å omfatte både *form og ferdigheter* hos elevene, slik Lareau og Weininger (2003) taler for, er det slik at foreldrene med mye kulturell kapital får barna til å prestere bedre, fordi deres kulturelle kapital gir deres barn bedre evne til abstrakt tenkning og generelt bedre kognitive evner? Heller ikke dette kan man utelukke idet funnene også er konsistent med denne forståelsen. Det er jo ikke tvil om at disse barn fra kulturfraksjonene etter utdanningssystemets kriterier, i gjennomsnitt er faglig sterkere enn elever fra andre klassefraksjoner og klasser. Derfor er det mye som tyder på at foreldre fra kulturfraksjonene, i større grad evner å overføre skolarelevante ferdigheter til sine barn, enn det man gjør i andre grupper.

Man kan i alle fall fastslå at *det er noe med kulturfraksjonene* i ORDC-skjemaet, som gjør at barn herfra får bedre karakterer. Det er noe med praksisene i disse fraksjonene som gjør at barn herifra gjør det bedre i skolesystemet. Slik sett kan man, i alle fall med en relasjonell definisjon av kulturell kapital-begrepet som hos Broady (1991), fastslå dets relevans. Dette fordi det vitner om horisontale forskjeller mellom grupper, og at det uten tvil er andre ressurser enn økonomisk kapital, som gir avkastning i form av utdanningsmessige fordeler, og slik sett senere livssjanser (Broady 2001: 50).

Dermed kan det være som Bourdieu og Passerons teori tilsier, at kulturfraksjonene gjennom et pedagogisk arbeid innpoder persepsjons-, tanke-, vurderings- og handlingsskjemaer, altså spesielle habitusformer, som gir fordeler i undervisningssystemet (Bourdieu & Passeron 2006: 53). Elever med mye kulturell kapital i hjemmet kan tenkes å utvikle en fortrolighet med skolekulturen som andre klasser har mindre av. De kan i tillegg tenkes å lettere utvikle rent faglige ferdigheter som verdsettes i skolen. Hvordan får de dette til i praksis? Teorigjennomgangen har gitt noen ideer om mulige mekanismer.

Enkelte fordeler kan skyldes at enkelte foreldre involverer seg mer i barnas skolegang (Lareau 1989). Altså kan noe av forklaringen ligge i et eksplisitt pedagogisk innpodningsarbeid, som for eksempel press fra foreldrene for å arbeide med lekser. Det kan også tenkes at barna får mer kompetent og omfattende leksehjelp i disse fraksjonene enn i andre. Det kan også tenkes at måten middelklasse- og eliteforeldrene innretter barns hverdag på, gjennom organiserte prestasjonsfremmende aktiviteter, fører til bedre skoleprestasjoner (Lareau 2003: 93). Noe av forklaringen kan også ligge i et implisitt pedagogisk arbeid. At foreldre i enkelte av klassene, mer eller mindre ubevisst, overfører språkpraksiser eller andre handlingsmønstre som gir skolemessige fordeler.

Uansett gir ikke en slik form for kulturell kapital hos foreldrene hele forklaringen på klasseforskjellene i skoleprestasjonene. Analysene vitner om at andre faktorer har en betydning. Utdanningsnivå er en indikator på hvor mye institusjonalisert kulturell kapital de ulike kategoriene besitter (se tabell 3.2). Økonomieliten kommer her likt ut med både midtfraksjonen i øvre middelklasse og kulturfraksjonen i nedre middelklasse. Dersom forklaringene alene var en bakgrunn fra fraksjoner rike på kulturell kapital, burde man forvente at disse kategoriene skulle fått omtrent like resultater. Men når jeg t-tester forskjellene her får de fra overklasse økonomi litt over 1 grunnskolepoeng bedre enn de fra midtfraksjonen i øvre middelklasse og over 3 grunnskolepoeng bedre enn de fra nedre middelklasse kultur. Dette kan man se enda tydeligere i tabell A1 (i appendiks A), der samme analyse som i tabell 4.1 er utført, men med kontroll for utdanningsnivå. Her ser vi at det er en klar klasseeffekt også med denne kontrollen.

Derfor kan noe av fordelene også skyldes mer økonomisk kapital i enkelte klasser. At økonomiske ressurser har en selvstendig effekt på prestasjoner kan ha flere forklaringer. For det første kan økonomiske ressurser konverteres til kulturelle ferdigheter hos barna, ved at foreldrene kan sende barna på ekstern undervisning. Økonomiske ressurser kan bety økt tilgang til læremidler i hjemmet som bøker, PC eller kunnskapsspill. Finansiell trygghet kan indikere større grad av trygghet og trivsel i hverdagen, som igjen gir utslag i forbedrede skoleprestasjoner.

Men det kan også være andre grunner til at barn fra de øvre klassene får et høyere karaktersnitt. Et høyt ambisjonsnivå hos foreldrene kan smitte over på deres barn.

Eventuelt kan høy status hos foreldrene være relatert til stor grad av selvhevdelse og selvsikkerhet, som igjen nedarves av barna ders og bidrar til gode karakterer.

Alt i alt er funnene konsistente med teorien om kulturell kapital. Det mønsteret som forventes foreligger i analysene. Dess høyere og lengre til venstre i klassehierarkiet man har sitt opphav, dess flere grunnskolepoeng får man i snitt.

Likevel er det mange aspekter ved teorien som kan belyses nærmere. Blant annet har Anette Lareaus (1992) og Diane Reays (1998) studier understreket mødrenes betydning for overføring av kulturell kapital. Annemette Sørensen (1994) viser til kritikk av konvensjonelle klasseoperasjonaliseringer. Derfor vil det i neste kapittel gjøres analyser der man måler klassebakgrunn på en alternativ måte. Ved å måle effekten av både mødrenes og fedrenes klasse hver for seg kan sammenhengene komme til å se annerledes ut, og dermed kan jeg ta stilling til forholdet mellom foreldrenes viktighet for overføring av kulturell kapital.

5. MØDRE, KLASSE OG KULTURELL KAPITAL

"It is the mothers who make the cultural capital work for their children" - Diane Reay (1998: 162)

I forrige kapittel viste jeg at en høy klassetilhørighet, og spesielt hvis den er kulturbasert, slår positivt ut i forhold til barnas skoleprestasjoner. De fra kulturfraksjonene får bedre karakterer enn de fra økonomifraksjonene. Hittil har jeg imidlertid anvendt en konvensjonell tilnærming når vi har operasjonalisert barns klassebakgrunn, noe som innebærer å definere familiens klassetilhørighet på bakgrunn av informasjon om faren.

Men denne framgangsmåten blitt kritisert for å ikke ta høyde for de endringer som har funnet sted i kjønnsrollemønsteret siden 60-tallet (Sørensen 1994). Kombinerte modeller kan tenkes å forklare mer av variasjonen i de fenomenene man undersøker. De kan også tenkes å få fram sammenhenger som konvensjonelle modeller undertrykker (Hansen 2009). I den forbindelse kan man også her tenke seg undertrykte effekter, fordi mødrenes klassetilhørighet kan ha størst betydning i forhold til skoleprestasjoner (Lareau 1987; Reay 2005). Dette er gode grunner for å inkludere mødrenes klasse i analysene.

Slik sett er det et av oppgavens delspørsmål som her skal besvares. *Hvordan virker klasse inn på barns skoleprestasjoner når man inkluderer både fedrenes og mødrenes klasse?* Dette undersøkes gjennom to analyser.

Den første går på om en konvensjonell klassemodell er utilstrekkelig fordi den ikke inkluderer mødrenes klasse. Det vil være grunn til å hevde dette hvis en kombinert modell forklarer mer av variasjonen i skoleprestasjonene, og hvis den gir andre resultater enn det en konvensjonell modell gir. For å ta stilling til dette formuleres en hypotese om at en konvensjonell klassemodell er utilstrekkelig.

H2: En klassemodell som utelater mødre er utilstrekkelig med hensyn til forklart variasjon i barns skoleprestasjoner

Skulle den kombinerte modellen derimot gi liten forandring, kan det gi støtte til de som mener at fedrenes yrke utgjør den viktigste indikatoren på familiens livssjanser (Goldthorpe 1983: 469; Sørensen 1994: 30). Når det gjelder klassefordeler knyttet til skoleprestasjoner, kan det også tenkes at det foreligger samspill mellom mødrenes og fedrenes klasse. Det kan tenkes at foreldrenes klasse "nøytraliserer" hverandre. Satt på spissen; barnet trenger kun en leksehjelp. Eller med Bourdieus og Passerons terminologi, man trenger kun en forelder til å innpode kulturell kapital. Slik sett kan det være like fordelaktig med en forelder i en høy klasseposisjon, som å ha begge i en slik posisjon. Ut fra dette kan man mistenke den kombinerte modellen for å overestime foreldrenes klasseeffekt. Viser en kombinert modell med samspill seg for å gi lignende resultater som en konvensjonell, kan det være et argument for likevel å foretrekke en konvensjonell løsning.

I kapittelets andre analyse undersøkes det om mødrenes og fedrenes klasseposisjon har ulik betydning for barns skoleprestasjoner. Et grunnleggende synspunkt i de kvalitative Bourdieu-inspirerte studiene, er at mødrene får den kulturelle kapitalen til å virke hos barna, mens fedrenes rolle er mer perifer (Lareau 1992; Reay 1998). Skulle dette stemme, kan man på sett og vis si at sammenhengen i forrige kapittel er spuriøs. Den positive klasseeffekten vi her ser, målt ut fra fedrene, vil egentlig skyldes mødrenes kulturelle kapital. For å ta stilling til dette formuleres hypotese H3:

H3: Mødrene er viktigst for å få kulturell kapital til å virke hos barn

Ut fra hypotesen forventes det at klasseeffekten av fedrene er langt svakere enn mødrenes klasseeffekt. I alle fall burde man se et mønster som indikerer at kulturell kapital er mindre viktig hos fedre, hvis fedre ikke overfører denne til sine barn. På denne måten kan denne analysen bidra i forståelsen av sammenhengen mellom klasse og skoleprestasjoner, og dermed si noe om hvordan overføring av kulturell kapital eventuelt skjer.

TABELL 5.1. MULTIPPEL LINEÆR REGRESJON. GRUNNSKOLEPOENG ETTER KONVENSJONELL OG KOMBINERT KLASSEMODELL.

		Modell 1: konvensjonell			Modell 2: kombinert		
		B	Std. Error	Sig.	B	Std. Error	Sig.
Fedre	Kulturelite	10,471	,178	*	7,553	,174	*
	Profesjonselite	9,161	,106	*	6,853	,104	*
	Økonomisk elite	7,813	,097	*	5,966	,095	*
	Øvre MK, kultur	8,378	,105	*	6,014	,103	*
	Øvre MK, profesjon	6,779	,072	*	5,193	,071	*
	Øvre MK, økonomi	6,415	,076	*	4,988	,074	*
	Nedre MK, kultur	6,679	,166	*	4,995	,161	*
	Nedre MK, profesjon	4,808	,102	*	3,763	,099	*
	Nedre MK, økonomi	3,972	,070	*	3,126	,068	*
	Faglært	2,049	,070	*	1,691	,068	*
Mødre	Delvis faglært ufglært	1,576	,066	*	1,291	,064	*
	Kulturelite				6.826	.212	*
	Profesjonselite				7.752	.169	*
	Økonomisk elite				5.951	.219	*
	Øvre MK, kultur				6.432	.080	*
	Øvre MK, profesjon				5.632	.067	*
	Øvre MK, økonomi				5.650	.126	*
	Nedre MK, kultur				4.250	.079	*
	Nedre MK, profesjon				3.825	.062	*
	Nedre MK, økonomi				3.753	.073	*
	Faglært				1.626	.062	*
	Delvis faglært ufglært				.805	.056	*
	Kjønn (jente = 1)	4,236	,034	*	4.251	.033	*
	Søsken	,252	,016	*	.340	.015	*
	EU, EØS, Nord Amerika med mer	,043	,075	ns	.043	.072	ns
	Asia, Afrika, Sør-Amerika med mer	-,747	,075	*	.050	.073	ns
	Minst sentr komm	,326	,052	*	.656	.050	*
	Mindre sentr komm	-,105	,065	ns	.112	.063	ns
	Noe sentr komm	-,376	,042	*	-.159	.040	*
	2003	,427	,056	*	.445	.054	*
	2004	,692	,055	*	.704	.053	*
	2005	,934	,055	*	.937	.053	*
	2006	,916	,055	*	.935	.053	*
	Referansekategori	32,955	,088		30,731	,092	*
	Justert R2	0,163			0,219		
	R2-change				0,055		
	N:	219833			219833		
Signifikansnivå:		*) 0.001, ns) > 0.05					
Referansekategori		gutt, begge foreldrene utenfor arbeidslivet, ingen søsken, uten innvandringsbakgrunn, bor i sentral kommune, gikk ut i 2002					

I tabell 5.1 er det gjort en regresjonsanalyse med en konvensjonell og en kombinert klassemodell. Modell 1 tilsvarende den vi observerte i forrige kapitels tabell 4.1, men noen av koeffisientene er her forskjellige, da elever som ikke har informasjon om begge foreldrene utelates. Kontrollvariablene er de samme som tidligere; kjønn, antall søsken, innvandringsbakgrunn, sentralitet og avgangår. Analysen omfatter også en kombinert modell med samspillsledd; modell 3 som foreligger i appendiks B, tabell B1.

Som vi har sett er det flere argumenter for at en modell med begge foreldrene kan være mer hensiktsmessig enn en konvensjonell tilnærming. Hva viser tabellen? Det sentrale her er separate beregninger for mødrenes og fedrenes klasse. Først ser vi at effektene beregnet ut fra fedrene, er lavere i modell 2 i forhold til i modell 1. Men til tross for denne nedgangen opprettholdes mønsteret for fedrene i hovedsak.

Utslagene for mødrenes klassekoeffisienter ligner de vi ser for fedrenes koeffisienter. Langs klassemodellens *vertikale akse* gir disse relativt like utslag. Dess høyere posisjoner på den vertikale akse, dess høyere snitt i grunnskolepoeng. Leser man langs denne akse fra arbeiderkategoriene og opp langs midtkategoriene ser man en stigning. Gjennomsnittene er lavest for barn med mødre utenfor arbeidslivet og gradvis høyere for delvis faglærte og ufaglærte, faglærte, nedre middelklasse profesjon, øvre middelklasse profesjon og det beste snittet for de med mødre i profesjonselitene. Uavhengig fedrenes bakgrunn, får barn fra denne gruppen nærmere 8 grunnskolepoeng mer i snitt, enn de med mødre utenfor arbeidslivet.

Langs den *horisontale akse* er det en del ulikheter i forhold til fedrenes koeffisienter. Ser man bare på kultur- og økonomifraksjonene er det et forventet mønster hvor førstnevnte gir størst positivt utslag. Men i profesjonskategoriene er det noen uregelmessigheter. Av mødrenes koeffisienter er det den nevnte profesjonseliten som gir klart best uttelling, og da nesten ett poeng mer mødre i kultureliten. Dessuten ser er det tilnærmet like, og ikke bedre resultater som forventet, når man sammenligner de med mødre i øvre middelklasse midtre kontra de med mødre i økonomifraksjonen på samme nivå. Disse har henholdsvis koeffisienter på 5,63 og 5,65.

Dette innebærer at utslagene av mødrenes klasse hovedsakelig er i tråd med forventningene i forrige kapitels hypotese, H1. Elevene fra klassefraksjonene med mest kulturell kapital får stort sett det høyeste gjennomsnittet i grunnskolepoeng. Unntaket gjelder de med mødre i profesjonseliten.

Når vi nå skal ta stilling til dette kapittelets første hypotese, H2, om at en konvensjonell modell er utilstrekkelig, gjøres det på to måter. Sørensen (1994) viser til to forskningsstrategier for å påvise at kvinners yrke representerer utfordringer for den

konvensjonelle tilnærmingen til klasse. En måte er å teste en nullhypotese som går på at et konvensjonelt klassemål forklarer like mye av variansen i avhengig variabel som alternative mål. En annen tilnærming er å sammenligne resultatene av mobilitetsanalyser som anvender ulike mål for klasseposisjon. Nullhypotesen er da at de konvensjonelle målene produserer identiske resultater i forhold til alternative mål (Sørensen 1994: 34).

5.1.1 ENDRING I R-KVADRAT OG F-TESTING

Dersom den kombinerte modellen gir en økning i forklart varians, så kan dette vitne om at den konvensjonelle modellen er utilstrekkelig. En måte å teste dette på er å se om økningen i R-kvadrat endrer seg signifikant fra den konvensjonelle modellen til den kombinerte modellen (Sørensen 1994: 33). Her anvendes f-testen for å undersøke om de nye variablene tilfører et signifikant tillegg (Skog 2004: 291).

Når vi sammenligner modellene ser vi at fedremodellen hadde et justert R-kvadrat på 0,163. Dette tilsier at 16,3 prosent av variasjonen i skoleprestasjoner forklares av de inkluderte uavhengige variablene. Ser vi på modellen med begge foreldrene finner vi en økning til et justert R-kvadrat på 0,217. Vi ser altså en forskjell på 5,4 prosent i forhold til den basert på fedrene. En økning av slik størrelse må betegnes som stor i samfunnsvitenskapelig sammenheng.

Legger man sammen klassekoeffisientenes effekter i modell 2 gir det større utslag enn i modell 1. Økningen i R-kvadrat skyldes hovedsakelig dette. Vi kan utelukke at undertrykte effekter i kontrollvariablene er årsaken til endringen og at det er suppressorer i modell 1 (Skog 2004: 275-6). Sammenligner vi modellene ser vi enkelte endringer for kontrollvariablene, men t-testing viser at differansene ikke er signifikante.

For å undersøke om mødrenes klasse tilfører ny forklaringskraft anvendes f-testen. Den måler om de nye variablenes tillegg i forklaring av den avhengige variabelen, utgjør ett signifikant bidrag i forhold til den forutgående modellen. Som vi ser av tabell 5.2 er resultatet av f-testen at modell 2 er signifikant forskjellig fra modell 1. Dermed har den første hypotesen fått støtte. Modell 3 er for øvrig samspillsmodellen som undersøkes i del 5.1.3.

TABELL 5.2 ENDRINGER I JUSTERT R-KVADRAT. F-TEST AV MODELLENE.

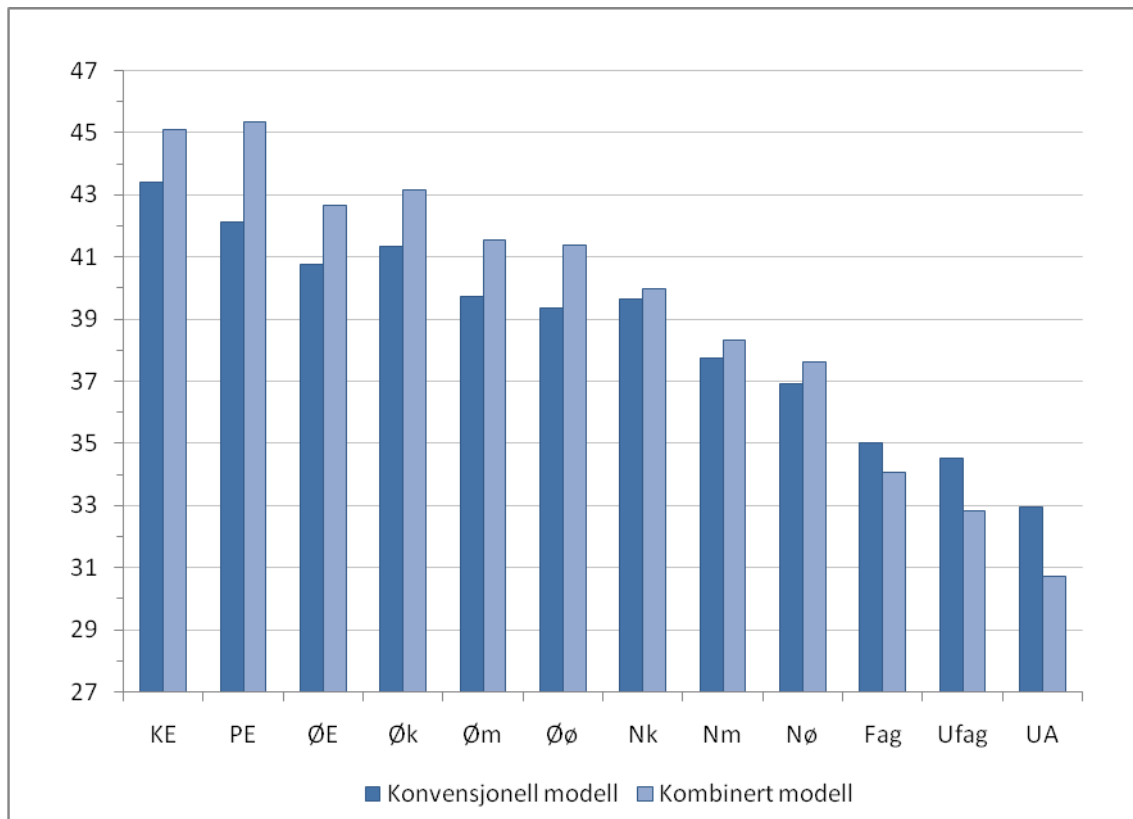
Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.405	.164	.164	8.03829	.164	1959.277	22	219811	.000
2	.468	.219	.219	7.76971	.055	1406.387	11	219800	.000
3	.470	.221	.220	7.76152	.002	4.869	120	219680	.000

5.1.2 KOEFFISIENTENDRINGER

En annen måte å vurdere hvilken modelltype som fungerer best, er å sammenligne modellenes resultater. Vi kan se på om det er vesentlige forskjeller med hensyn til prediksjoner. Her ser vi for det første at variasjonsbredden er større i den kombinerte modellen enn i den konvensjonelle. Hvis man predikerer resultatene for barn fra homogene klasser, det vil si foreldre som tilhører samme klassekategori, får man en forskjell mellom referansekategorien og kulturelitebarna på 10,4 i den konvensjonelle modellen mot 14,4 i den kombinerte. Dette er illustrert i figur 5.1.

Dette kommer både av større utslag i toppen og lavere snitt i konstantleddet. De fra referansekategorien får nå 30 grunnskolepoeng i snitt mot 33 poeng i modell 1. I modell 1 referer konstanten til gutter, der fedre utenfor arbeidslivet definerer familiens klasseposisjon. I modell 2 er begge foreldrene utenfor arbeidslivet, noe som innebærer lavere snitt for referansekategorien. Dette skyldes nok at snittet for referansekategorien i modell 1, blir trukket opp av mødre med annen klassetilhørighet enn "utenfor arbeidslivet". Prediksjonene vitner også om at dersom både mødre og fedrene befinner seg i eliten, så gir dette ekstra god uttelling for barns skoleprestasjoner. Modell 2 gir altså andre prediksjoner enn modell 1.

Figur 5.1 Predikerte grunnskolepoeng for gutter etter en konvensjonell modell, samt homogene klasser fra en kombinert modell.



Ut fra dette kan det synes som den konvensjonelle modellen underestimerer i toppen og overestimerer i de nedre sjiktene, dette fordi mødrene har en selvstendig effekt på barns skoleprestasjoner som ikke kommer fram i modell 1. Fordi prediksjonene endrer seg på denne måten, har også dette gitt støtte til hypotesen om at en konvensjonell modell er utilstrekkelig.

Men det er likevel ikke sikkert den kombinerte klassemodeller predikerer uten enkelte systematiske skjevheter. I det følgende vil det undersøkes om det kan foreligge et samspill mellom mødrenes og fedrenes klasse.

5.1.3 SAMSPILL MELLOM FORELDRENE KLASSE

I enkelte studier har man funnet samspill mellom ektefellers klasse, blant annet når det gjelder følelsen av klassetilhørighet (Sørensen 1994: 34). I forhold til dette vil jeg undersøke to muligheter.

En mulighet er at den kombinerte modellen overestimerer effekten av foreldre i høye klasseposisjoner. Lareau og Reay skriver at det er mødre som tar seg av oppfølging av barnas skolegang. Men det kan også være en annen mulighet. Nemlig at den forelderen som kjenner seg mest kompetent i oppfølging av barnas skolegang, er den som bidrar mest og slik sett har størst betydning for det pedagogiske arbeidet i hjemmet, som for eksempel leksehjelp. Er det slik, kan det tenkes at det å ha en forelder i en høy klassekategori, vil gi like mye uttelling som om man har begge sine foreldre i en slik kategori. Idet man vet at klasseposisjon hos den ene forelderen, gjerne er forbundet med en lignende klasseposisjon hos den andre, blir dette spesielt viktig å undersøke (Hansen 1995).

En annen mulighet er at vi har enkelte gunstige kombinasjoner av klassetilhørighet. Hvis faren for eksempel tilhører en økonomifraksjon og moren en kulturfraksjon, kunne dette tenkes å være en spesielt gunstig kombinasjon for barnets skoleprestasjoner. En annen god kombinasjon kan være mødre utenfor arbeidslivet og fedre med høy inntekt. Hvis mødre står for den daglige oppfølgingen, kan det tenkes at mødre som er utenfor arbeidslivet er de som har mest tid til dette, forutsatt at de har en partner med høy inntekt, for eksempel i den økonomiske eliten eller i øvre middelklasse økonomi. Fedrene økonomiske ressursene kan tenkes å frigjøre tid for moren og ligge til rette for et intensivt pedagogisk arbeid på barna.

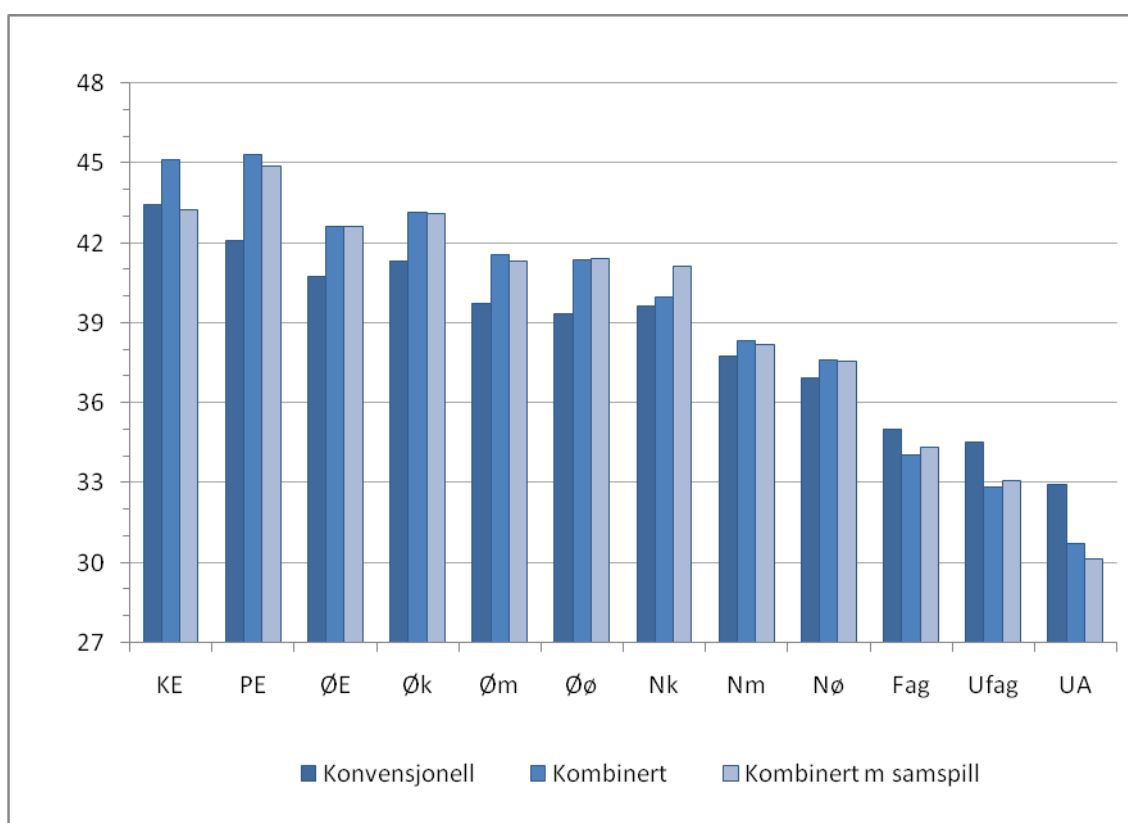
Dersom den kombinerte modellen overestimerer kan det tale for en konvensjonell løsning. Skulle det foreligge spesielle samspillskombinasjoner vil det tale for en kombinert modell der samspillsledd inkluderes.

I tabell B1 i appendikset kan man studere en multippel regresjonsanalyse med samspillsledd for samtlige av foreldrenes klassekategorier. Dette gir hele 144 kombinasjonsmuligheter og gir en svært omfattende tabell. Av tabellen er 56 av de 144 samspillsleddene signifikant på 0,001-nivået. Hever man signifikansnivået til 0,05, er ytterligere 38 samspillsledd generaliserbare. Dermed er totalt 94 koeffisienter

signifikante på dette nivået. Det later til at det gjerne er samspillsledd i tynt befolkede kategorier som ikke blir signifikant.

Er det noe som tyder på at den kombinerte modellen overestimerer effekten av foreldrenes klasse? En måte å undersøke dette på er å predikere grunnskolepoeng for homogene klassekategorier, altså når både mor og far har samme klasse. Slike prediksjoner er gjengitt i figur 5.2. Av figuren ser man en antydning til at den kombinerte modellen overestimerer noe i toppen. Her er alle inkluderte koeffisienter og samspillsledd signifikant med unntak nedre middelklasse kultur (Nk) og de to arbeiderkategoriene (Fag, Ufag). Altså må man se bort fra prediksjonene her siden samspillsleddene ikke er generaliserbare.

Figur 5.2 Multipl lineær regresjon. Predikerte verdier for gutter fra homogene klassekonstellasjoner. Grunnskolepoeng.



En gjennomgang av de øvrige kombinasjonsmulighetene, gir heller ikke inntrykk av at den kombinerte modellen uten samspillsledd overestimerer. For grupper der begge

tilhører høye posisjoner i klasseskjemaet er det snakk om små endringer når samspillsleddene inkluderes.

Men finnes det spesielle kombinasjonsmuligheter som den kombinerte modellen ikke fanger opp? Det ikke lett å finne et entydig mønster siden man har så mange kombinasjonsmuligheter. Men det synes å foreligge enkelte. Blant annet ser vi av figur 5.2 at samspillsmodellen vitner om et ekstra negativt utslag for de med to foreldre utenfor arbeidslivet. Dessuten er det en svekket effekt dersom både mødrene og fedrene tilhører kultureliten. En gjennomgang av prediksjoner basert på tabell B1, tyder ikke på at kombinasjonen av fedre med mye økonomi og mødre med mye kulturell kapital, gir noen ekstra positive utslag i samspillseffektene.

Når det gjelder fedre i eliteposisjoner og mødre utenfor arbeidslivet ser imidlertid modell 2 ut til å underestimere. Dette kan skyldes akkurat det som ble antydnet, nemlig at en mor utenfor arbeidslivet er gunstig hvis fedrene har mye økonomiske ressurser. Det samme er imidlertid tilfelle i den motsatte situasjonen. Der fedrene er utenfor arbeidslivet, og mødrene tilhører elitene eller øvre middelklasse, underestimerer modellen uten samspillsledd.

Likevel er det generelt sett små justeringer i de øvrige prediksjonene. Tross alt synes modellen med samspillsledd å ligge nærmere den kombinerte modellen enn den konvensjonelle. Derfor mener jeg det ikke er noe i veien for å fortsette med en kombinert modell uten samspillsledd, forutsett at man er oppmerksom på at det kan foreligge enkelte samspill der den ene forelderen er utenfor arbeidslivet.

I neste del vil jeg gå videre med kapittelets andre hypotese. Jeg vil her undersøke om mødrene er viktigst for å få den kulturell kapitalen til å virke hos barna.

5.2 KUN MØDRENE OVERFØRER KULTURELL KAPITAL?

. . . middle-class parents, and mothers in particular, routinely scanned the horizon for opportunities to activate their cultural capital and social capital on behalf of their children.

Anette Lareau, 2003: 180

5.2.1 BARN FRA ARBEIDER- OG MIDDELKLASSEN

Lareau (1989; 1992; 2003) og Reays (1998) analyser tilsier for det første at oppdragelsesformene i arbeider- og middelklassen fører til bedre skoleprestasjoner hos barn fra sistnevnte kategori. Imidlertid er deres klassekategorier langt grovere enn de i ORDC-skjemaet. For å undersøke deres konklusjoner må man komme til klarhet i hvilke kategorier som er sammenlignbare. I sine tidlige studier skilte Lareau i hovedsak mellom øvre middelklasse og arbeiderklassen. Senere skilte hun mellom middelklasse, arbeiderklasse og fattige (Lareau 2003: 31, 279). Klassetilhørigheten defineres her av forelderen med høyest posisjon. Dette betyr eksempelvis at dersom en av foreldrene har en middelklassejobb tilhører familien middelklassen. Reays middelklasse tilsvarer i ORDC-skjemaet hovedsakelig øvre middelklasse kultur og midtre, mens noen av hennes informanter ville inngått i kultur- eller profesjonseliten. Mødrenes ektefeller er gjerne fra samme sosiale sjikt (Reay 1998: 168-9). Hos begge forfatterne tilsvarer arbeiderklassen i all hovedsak informanter som i vår kategorisering er faglærte og ufaglærte arbeidere.

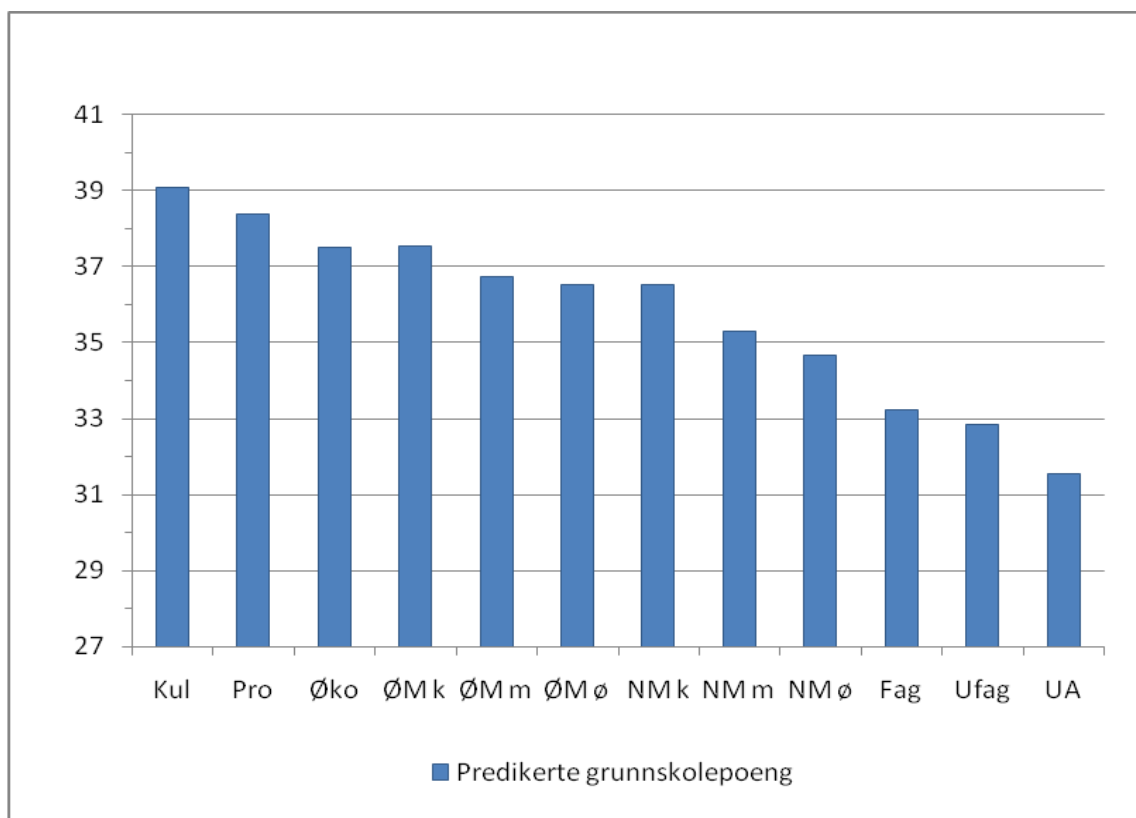
For å ta stilling til hypotesen om fedrenes betydning vil det være mest hensiktsmessig å sammenligne ORDC-skjemaets middelklasse- og arbeiderklassekategorier. Av modell 2 i tabell 5.1 ser vi at barn med enten en eller begge foreldrene i enhver middelklassekategori skårer bedre enn de fra arbeiderkategoriene. For de med en forelder utenfor arbeidslivet og med en i middelklassekategoriene innebærer dette en økning på omtrent fire til seks grunnskolepoeng. Tilsvarende for arbeiderkategoriene er mellom 0,7 og 1,5 grunnskolepoeng. Dersom foreldrene tilhører samme kategori ser man at barn fra samtlige av middelklassene skårer bedre enn arbeiderkategoriene, også når vi kontrollerer for samspill mellom foreldrenes klasse. Dette er som forventet og de

forklaringene Lareau og Reay peker på kan være noe av det som frambringer et fortrinn hos middelklassebarn.

5.2.2 ER MORS KLASSE VIKTIGST?

Av modell 2 i tabell 5.1 har vi allerede sett at fedrenes klassebakgrunn har en selvstendig effekt når det kontrolleres for mødrenes klasse og de øvrige kontrollvariablene. Også når vi kontrollerer for samspill ser vi den samme effekten (se Tabell B1). I figur 5.3 har vi illustrert effekten av fars klasse dersom mor er delvis faglært eller ufaglært arbeider.

Figur 5.3 Predikerte grunnskolepoeng. Klasseeffekt av fedre når mødrene er delvis faglærte eller ufaglærte arbeidere.



At fedrenes koeffisienter har effekt tyder på at deres klassetilhørighet har betydning. Men når det gjelder påstanden om at mødrene er viktigst for reproduksjon av klasse og overføring av kulturell kapital må vi foreta grundigere analyser. Hvis deres klassetilhørighet er viktigere for barnas skoleprestasjoner, hvordan skal vi undersøke dette? Dette kan gjøres på i alle fall to måter. For det første kan vi se om fedrenes effekter generelt sett er svakere enn mødrenes. Hvis mødrenes klasse jevnt over gir større utslag i grunnskolepoeng tyder det på at deres klasse er viktigere. For det andre kan vi undersøke om kulturell kapital ser ut til å være viktig for både fedre og mødre. Hvis det er mødrene som får den kulturelle kapitalen til å slå ut for barna burde mors tilhørighet til en kulturfraksjon være viktig, mens dersom far har kulturfraksjonstilhørighet, så burde utslaget være langt mindre.

Er fedrenes effekter generelt svakere enn mødrenes? Når vi foretar t-tester av differansene mellom mødrenes og fedrenes klasse på grunnlag av analysen med samspillsledd, finner vi at kun tre forskjeller er signifikant forskjellig fra hverandre. Det er mellom mødre og fedre i øvre middelklasse kultur og økonomi, samt i nedre middelklasse økonomi. I disse tilfellene tilsier mødrenes klasse ett poeng mer enn for fedrene. Men forskjellene mellom de øvrige kategoriene er altså ikke statistisk signifikante.

Har fedrenes mengde kulturell kapital mindre betydning sammenlignet med mødrene? Farens mengde kulturell kapital skulle jo være irrelevant for prediksjon av skoleprestasjoner hos barna, hvis de ikke får denne til å slå ut hos barna. Hvis vi forutsetter at denne kapitalformen er avgjørende for å gi barn fra disse klassekategoriene deres fortrinn, og at det er mødrene som er viktigst i utviklingen av denne, da burde vi se en sterkere effekt for kulturmødre enn for kulturfedre. Ser vi mødrene og fedrenes koeffisienter fra kulturfraksjonene, er det kun i øvre middelklasse at mødrene skårer 1,5 poeng bedre enn tilsvarende fedre. For kultureliten og for nedre middelklasse kultur er det ikke generaliserbare forskjeller.

Ut fra Lareau og Reays funn kunne man tenke seg at det heller ville være andre egenskaper ved fedrene som gir positive utslag for barnas skoleprestasjoner, eksempelvis deres økonomiske ressurser. Fedrene i økonomifraksjone burde ha mer ressurser som kan kanaliseres inn i privatundervisning eller andre pedagogiske

hjelpemidler til barna. Men vi ser altså at barn av fedre med overvekt av kulturell kapital, får høyere poengsnitt, enn barn av fedre som har mest økonomiske ressurser.

Dette bringer oss inn på en annen måte å undersøke betydningen av mødrenes og fedrenes klasseposisjon, nemlig om kapitalsammensetning gir forskjellige utslag. Hvis fedrene ikke overfører kulturell kapital, burde vi i alle fall forvente mindre horisontale forskjeller for fedrene enn for mødrene. Når vi undersøker differansen mellom kultur- og økonomifraksjonene hos fedrene, finner vi forskjeller som er statistisk signifikante på samtlige av de horisontale nivåene. Kulturfedre indikerer mellom 1,5 og 2 grunnskolepoeng mer enn økonomifedre. Hos mødrene er kun differansen mellom fraksjonene i øvre middelklasse statistisk signifikant. Når det gjelder barnas grunnskolepoeng, er det altså av mindre betydning om mødrene tilhører en økonomi- eller kulturfraksjon, enn om fedrene gjør det.

Når denne t-testingen av forskjellen har blitt gjort har vi også tatt hensyn til korrelasjonen mellom de aktuelle koeffisientene, jfr. 3.5.4.

5.3 DISKUSJON OG OPPSUMMERING

Analysene i dette kapittelet tar for seg et av oppgavens *delspørsmål*. Hvordan virker klasse inn på barns skoleprestasjoner når man inkluderer både fedrenes og mødrenes klasse?

Dette har nå blitt undersøkt gjennom to analyser med tilhørende hypoteser. Den første tilsa at en konvensjonell klassemodell er utilstrekkelig fordi den ikke inkluderte mødrenes klasse. Den andre hypotesen dreide seg om mødrenes og fedrenes klassetilhørighet har ulik betydning for barns skoleprestasjoner.

Dette er forbundet med det overordnede siktemålet om å kartlegge sammenhengen mellom klasse og barns skoleprestasjoner. Men det er også en måte å nærme seg forklaringer på slike sammenhenger, fordi det dreier seg om hvordan overføring av kulturell kapital eventuelt skjer, siden mødrenes og fedres klasse kan ha ulik betydning.

5.3.1 KONVENSJONELL ELLER KOMBINERT KLASSEMODELL?

I det forutgående har jeg undersøkt om en konvensjonell modell er tilstrekkelig med hensyn til forklart varians og prediksjoner. Dette har blitt gjort på to måter. Først om modellene innehar like mye forklaringskraft målt ut fra R-kvadrat. Deretter har jeg sammenlignet prediksjonene modellene gir. Resultatene av begge framgangsmåtene taler for en kombinert klassemodell.

Det ble observert en markant økning i forklart varians på 5,4 prosent forskjell mellom den konvensjonelle og den kombinerte modellen. F-testen viser at de nye variablene i modell 2 tilfører et signifikant bidrag i forklaringen av variasjonen i skoleprestasjoner. Dette er til støtte for H2 og taler for å inkludere mødrenes klasse i analysen av skoleprestasjoner. Sørensen (1994) har imidlertid vist til at studier som har anvendt denne teknikken med R-kvadrat, har trukket helt andre konklusjoner enn studier som har sammenlignet modellenes resultater.

Derfor sammenligner jeg også modellenes prediksjoner. Analysene viser her at den konvensjonelle modellens prediksjoner tilsier mindre variasjonsbredde enn en kombinert modell. Den konvensjonelle modellen gir nemlig for lave utslag i toppen og for høye utslag i nedre del av ORDC-skjemaet. Dermed taler også dette til støtte for H2.

Men kan det foreligge samspill mellom foreldrenes klasse på skoleprestasjonene, som likevel taler for en konvensjonell variant? Analysene vitner om samspill idet mer enn to tredjedeler av samspillsleddene er statistisk signifikante. Imidlertid er økningen i målet på forklart varians kun på 0,2 prosent fra den kombinerte modellen til den kombinerte (modell 2 fra tabell 5.1) med samspillsledd (Tabell B1 i appendikset). Det essensielle er da også om samspillsmodellen gir helt andre resultater enn den uten samspill. Selv om vi for noen kategorier finner noen spesielle utslag, som hvis begge foreldrene er fra kultureliten, eller en av foreldrene er utenfor arbeidslivet og den andre har en høy klasseposisjon, så er hovedmønsteret relativt likt. Den kombinerte modellen uten samspill synes derfor ikke å over- eller underestimere klasseeffektene nevneverdig. Det er ikke et entydig mønster her som tilsier alvorlige bias i den kombinerte modellen uten samspillsledd.

Dette innebærer støtte til forventningen i H2 om at en konvensjonell modell er utilstrekkelig med tanke på forklart varians og prediksjoner. Dette utgjør et argument for å anvende en kombinert modell.

Mødrenes klasse bør inkluderes i denne typen analyser. Deres klasseposisjon er av betydning for barns skoleprestasjoner. Dette kan derfor tale for at de mekanismene Lareau og Reay omtaler er virksomme.

5.3.2 MOTHERS – DOING THE DIRTY WORK OF SOCIAL CLASS?

Den kombinerte modellen viser at middelklassebarn får bedre karakterer enn arbeiderklassebarn, akkurat slik vi så det i kapittel fire. Men en kombinert modell framviser større sosiale variasjoner etter klasse. Når det gjelder forklaringene på forskjellene kan dette skyldes slike mekanismer som Bourdieu og Passeron peker på. De kan også tenkes å skyldes de faktorene Lareau og Reay omtaler. I kapittelet har jeg spesielt ønsket å ta stilling til det som har med mødre og fedres rolle i utvikling av barnas kulturelle kapital. Som tidligere nevnt kan vi forstå barnas skoleprestasjoner, deres grunnskolepoeng, som en form for kulturell kapital. Den kan gi avkastning sosialt sett, personlig sett og ikke minst når de skal gå videre i utdanningssystemet.

Hypotesen om at mødrene er viktigst for å få den kulturelle kapitalen til å virke for sine barn må avvises. Ut fra disse analysene er det ikke belegg for å påstå at mødrene er langt viktigere i utvikling av barnas kulturelle kapital, og at de dermed står for reproduksjonen av klasseforholdene.

I analysene ble mødrenes og fedrenes relative betydning undersøkt i flere trinn. Først ble det stadfestet at *fedrene har en selvstendig effekt* når det kontrolleres for mødrenes klasse. Dette kan tale imot den generelle påstanden om at mødrene er de viktigste reproduksjonsagentene av klasse. Det vitner om at fedres klasse har betydning for barns skoleprestasjoner, og at de derfor også er viktige for barns videre skolegang.

Men er det likevel antydning til at fedrenes klasse er mindre viktig? Kan det påvises en svakere effekt av fedrenes klasse enn for mødrene? Det er heller ikke så mye som taler for dette. I all hovedsak er *mønsteret for fedrenes klasse det samme som for mødrenes klasse*. Selv om vi ser en svak tendens til at mødrene har mer effekt, er altså bare tre

differanser mellom mødrenes og fedrenes klasse statistisk signifikante. Forskjellene i disse tilfellene er om lag ett poeng, noe som utgjør en forskjell, men som ikke står i stil til implikasjonene av Lareaus og Reays konklusjoner. En mulig innvending mot denne fortolkningen av koeffisientene, er at det å ha mødre og fedre utenfor arbeidslivet kan utgjøre forskjellige situasjoner. For eksempel kan det tenkes at sprangene mot referansekategorien blir forskjellige, hvis det å ha en mor eller far utenfor arbeidslivet innebærer ulike situasjoner.

Men er det kjønnsmessige forskjeller i betydningen av kapitalkomposisjon? Er det slik at klassetilhørighet som indikerer mye kulturell kapital, betyr mindre for fedrene enn for mødrene? *Fedrenes kulturelle kapital ser ikke ut til å være mindre viktig* for barns skoleprestasjoner enn mødrenes. Dette er fordi kapitalkomposisjon ikke ser ut til å gi større utslag for mødre enn for fedre, i forhold til skoleprestasjonene. Når vi sammenligner utslagene for mødrene og fedrenes kulturfraksjoner mot referansekategoriene, indikerer mødre i øvre middelklasse, noe større utslag enn fedre i samme posisjon. Men for de øvrige kulturfraksjonene er det ikke noen forskjell. Foretar man sammenligninger langs den horisontale akse, ser vi at det faktisk er større forskjeller mellom fedrenes kultur- og økonomifraksjoner enn tilsvarende hos mødrene. Det ser altså heller ikke ut til at kulturelle ressurser hos fedrene, er mindre viktig enn slike hos mødrene. Alt i alt tyder dette på at fedrene ikke er så ulike mødrene når det gjelder effekt av deres klassetilhørighet.

Hvorfor ser ikke disse funnene ut til å være konsistente med Lareau og Reays syn? Dette kan skyldes flere ting. For det første kan vi tenke oss Lareau og Reay rett og slett har et bias i forskningen sin. Begge poengterer jo at middelklassefedre til en viss grad følger opp sine barn. Muligens har de nedvurdert betydningen av slike observasjoner.

En annen mulighet er at dagens norske fedre ikke er sammenlignbare med fedre fra USA og England på 80- og 90-tallet. Kan man tenkes at man har en større grad av likestilling i Norge, og at dette er forklaringen på at fedrenes klassetilhørighet har like stor effekt som mødrenes.

En tredje mulighet er at kulturfedre, selv om de ikke bidrar så mye i den daglige oppfølgingen som mødrene, i større grad bidrar på annet vis. På den måten kan det være sentrale reproduksjonsmekanismer Reay og Lareau ikke fanger opp. For eksempel kan

en automatisk innpodning slik Bourdieu og Passeron nevner, og som ikke krever en aktiv innsats, være det som gir utslag i barns skoleprestasjoner. Eller at fedre fra kulturkategoriene, i større grad enn andre fedre, omgjør økonomiske ressurser til kulturelle ressurser. Selv om de ikke bidrar like mye i det daglige arbeidet som mødrene, kan de kanalisere objektivert kulturell kapital inn i hjemmet i form bøker, PC, instrumenter eller andre pedagogiske gjenstander. Eventuelt kan de i større grad initiere prestasjonsfremmende aktiviteter for barna, i form av privatundervisning, kurs eller andre organiserte fritidsaktiviteter.

En siste mulighet er at forskjellene i skoleprestasjoner skyldes noe som har med aspirasjoner å gjøre. Idet foreldre utgjør forbilder for sine barn, kan det hende at barn ønsker å bli som sine foreldre. Bourdieu og Passeron (2006) gir uttrykk for noe slik med tanken om at habitus har tendens til å reprodusere sine eksistensbetingelser. Barn kan overta foreldrenes aspirasjoner og verdisyn, ikke minst i forhold til skolegang. Dette vil naturligvis kunne gjelde mødre så vel som fedre. Hvis foreldrene forstår skole som viktig, kan barn arve en slik oppfatning, noe som igjen kan få betydning for deres skoleprestasjoner.

Noe annet som bør kommenteres er tydelige gradsforskjeller mellom kategoriene. Det er ikke så mye som taler for en oppdragelsesform i arbeiderklassen, og en i middelklassen. Når vi ser på barnas grunnskolepoeng er utslaget for middelklassens økonomifraksjoner mye nærmere snittet i arbeiderklassen, enn middelklassens kulturfraksjoner. Dess lengre til venstre i skjemaet, dess mer må det derfor være noe klassefraksjonenes praksiser som frambringer høyere grunnskolepoeng hos barna. Dette tyder ikke på at det foreligger to markant forskjellige oppdragelsesmønstre hos arbeider- og middelklassen.

6. FAMILIESTRUKTUR, KLASSE OG SKOLEPRESTASJONER

I kapittel fire så vi at familiens klasseposisjon gir positive utslag for barnas skoleprestasjoner dess høyere vertikal plassering i ORDC-skjemaet. Har eleven opprinnelse fra en kulturfraksjon gir det ekstra positiv effekt. I kapittel fem har vi sett at en kombinert klassemodell med begge foreldrene forklarer variasjonen bedre enn en konvensjonell modell. Vi har sett at både mødrenes og fedrenes klasse og kapitalkomposisjon har effekt på skoleprestasjonene. I dette kapitlet vil jeg svare på oppgavens siste delspørsmål. *Hvilken betydning har mødrenes og fedrenes klasse på barns skoleprestasjoner når man trekker inn familiestruktur?*

Analysene i dette kapitlet tar dermed ytterlig høyde for at elevene ikke bare kan ha foreldre med ulik klassebakgrunn, men også at de har vokst opp i forskjellige familiesammensetninger. Som nevnt vet vi at om lag 40 prosent av tiendeklassingene har opplevd samlivsbrudd (Lauglo 2008: 5). Som tidligere nevnt kan man snakke om mange forskjellige familiestrukturer. Her vil imidlertid undersøkelsen begrense seg til tre familietyper; de som bor hos begge, de som bor med mødrene og de som bor med fedrene. I de to sistnevnte gruppene vil mange ha fått steforeldre, men disse inkluderes ikke i analysene. Det vil være for omfattende å undersøke også dette. Familiestrukturen kan videre ha endret seg på ulike tidspunkt i barns liv, og betydningen av denne faktoren vil også undersøkes. På denne måten kan man kontrollere for noen hovedformer av familiestruktur, samtidig som nyanseringen kan gi nye innsikter med hensyn til både klassemodellen samt teorien om kulturell kapital. For å svare på kapitlets spørsmål har jeg utledet to hypoteser.

For at de mekanismene i teorien om kulturell kapital skal gjøre seg gjeldende kreves foreldrenes tilstedeværelse. Derfor burde effekten av klasse for fraværende foreldre synke. Dette burde gjelde i forhold til den tilstedeværende forelderens, men også sammenlignet med klasseeffekten av uskilte foreldre. Først vil vi undersøke hvordan klassemodellen slår ut i de tre familiekonstellasjonene. Det beregnes klasseeffekt for

begge foreldrene. Ut fra de tidligere analysene antas det en lik effekt av foreldrenes klasse når barn bor hos begge. Men angående klasseeffekten av den fraværende forelderen på skoleprestasjonene gjør vi oss en annen forventning.

H4: Det vil være mindre klasseeffekt på barns skoleprestasjoner av fraværende foreldre, enn av tilstedeværende foreldre.

I forbindelse med dette vil vi også undersøke om effekten av samlivsbrudd på skoleprestasjoner varierer mellom klassene og klassefraksjonene. En mulighet er at de med fraskilte fedre i de høyeste posisjonene vil tape mest, fordi de mister tilgang til de ressursene som gir dem fordeler i skolen, for eksempel kulturell kapital (Jonsson & Gahler 1997). Alternativt rammes denne gruppen mindre fordi denne typen ressurser kan fungere som beskyttelsesfaktorer ved samlivsbrudd (Amato 2000).

Ut fra teorien om kulturell kapital skulle man dessuten forvente, at et tidlig tap av en forelder vil føre til mindre effekt av vedkommendes klasse, enn et sent tap. Hvis tilstedeværelse er en forutsetning for overføring av kulturell kapital burde nemlig tidspunktet for samlivsbruddet være av betydning. For å ta høyde for dette gjøres en analyse av barn som har opplevd skilsmisse på ulike tidspunkt.

H5: Dess lengre fraværperiode hos foreldrene, dess svakere klasseeffekt på barns skoleprestasjoner

I tabell 6.1 foreligger en analyse av tre utvalg, gruppe a, b og c. Det første består av elever som bor med begge foreldrene, det andre av de som bor hos mødrene og det tredje av de som bor hos fedrene. I de to siste gruppene har barna enten opplevd skilsmisse eller så har de hatt enslige foreldre fra fødselen av. Bokstavene viser hvilke av fedrenes og mødrenes koeffisienter som er signifikant forskjellige fra hverandre innad i gruppene.

TABELL 6.1 GRUNNSKOLEPOENG ETTER FAMILIESTRUKTUR OG KLASSE.

Gruppe:		A: Bor hos begge				B: Bor hos mor				C: Bor hos far			
		B	Std. Error	Sig.		B	Std. Error	Sig.		B	Std. Error	Sig.	
Fedre	Kulturelite	6,97	0,20	***	c	6,11	0,42	***	b	7,47	1,00	***	
	Profesjonselite	6,19	0,13	***		5,57	0,24	***	c	6,60	0,58	***	
	Økonomisk elite	5,14	0,12	***		4,97	0,21	***		5,82	0,54	***	
	Øvre MK, kultur	5,38	0,13	***		4,74	0,23	***	c	5,29	0,56	***	
	Øvre MK, profesjon	4,52	0,10	***		4,12	0,14	***	c	4,78	0,37	***	
	Øvre MK, økonomi	4,29	0,10	***		3,96	0,15	***	c	4,55	0,38	***	
	Nedre MK, kultur	4,70	0,20	***	c	3,96	0,34	***		5,14	0,78	***	a
	Nedre MK, midtre	3,32	0,13	***	a	2,49	0,19	***	c	3,83	0,50	***	
	Nedre MK, økonomi	2,66	0,09	***		2,08	0,12	***	c	2,39	0,35	***	
	Faglært	1,17	0,10	***	a	0,81	0,12	***	c	1,62	0,34	***	
	Delvis faglært ufaglært	0,93	0,09	***	c	0,51	0,11	***		0,64	0,32	*	
Mødre	Kulturelite	5,59	0,25	***	c	8,01	0,48	***	b	7,12	1,11	***	
	Profesjonselite	6,55	0,20	***		8,49	0,39	***	c	7,27	0,87	***	
	Økonomisk elite	5,02	0,25	***		5,92	0,51	***		5,15	1,36	***	
	Øvre MK, kultur	5,33	0,10	***		6,77	0,17	***	c	6,27	0,44	***	
	Øvre MK, profesjon	4,61	0,08	***		5,82	0,14	***	c	4,55	0,35	***	
	Øvre MK, økonomi	4,52	0,15	***		6,32	0,27	***	c	5,88	0,65	***	
	Nedre MK, kultur	3,33	0,10	***	c	4,32	0,16	***		3,11	0,46	***	a
	Nedre MK, midtre	2,98	0,08	***	a	3,68	0,12	***	c	3,04	0,30	***	
	Nedre MK, økonomi	2,81	0,09	***		3,85	0,15	***	c	3,14	0,36	***	
	Faglært	0,87	0,08	***	a	1,62	0,12	***	c	1,06	0,30	***	
	Delvis faglært ufaglært	0,23	0,07	**	c	0,52	0,10	***		0,38	0,26		
Kjønn		4,25	0,04	***		4,32	0,07	***		4,45	0,18	***	
Søsken		-0,05	0,02	**		0,05	0,03			-0,01	0,09		
EU, EØS, Nord Amerika mm		-0,24	0,09	**		0,55	0,15	***		0,80	0,39	*	
Asia, Afrika, Sør-Amerika mm		-0,78	0,09	***		1,10	0,15	***		0,45	0,43		
Minst sentr komm		0,50	0,06	***		0,66	0,11	***		0,62	0,27	*	
Mindre sentr komm		0,17	0,08	*		-0,16	0,13			-0,48	0,34		
Noe sentr komm		-0,10	0,05	*		-0,33	0,08	***		-0,35	0,21		
2003		0,47	0,07	***		0,48	0,11	***		0,32	0,27		
2004		0,77	0,06	***		0,57	0,11	***		0,45	0,27		
2005		0,95	0,06	***		0,93	0,11	***		0,85	0,28	**	
2006		0,96	0,06	***		0,95	0,11	***		0,72	0,28	**	
Referansekategori		33,62	0,13	***		29,95	0,17	***		30,38	0,45	***	
Justert R2		0,208				0,188				0,193			
N		139138				57889				8527			
Signifikansnivå:		*** / a < 0,001, ** / b < 0,01, * / c < 0,05, ns / (tom) > 0,05											
Referansekategori		gutt, samboende foreldre utenfor arbeidslivet, ingen søsken, bori sentral kommune, gikk ut i 2002											

6.1 FAMILIESTRUKTUR OG OVERFØRING AV KULTURELL KAPITAL

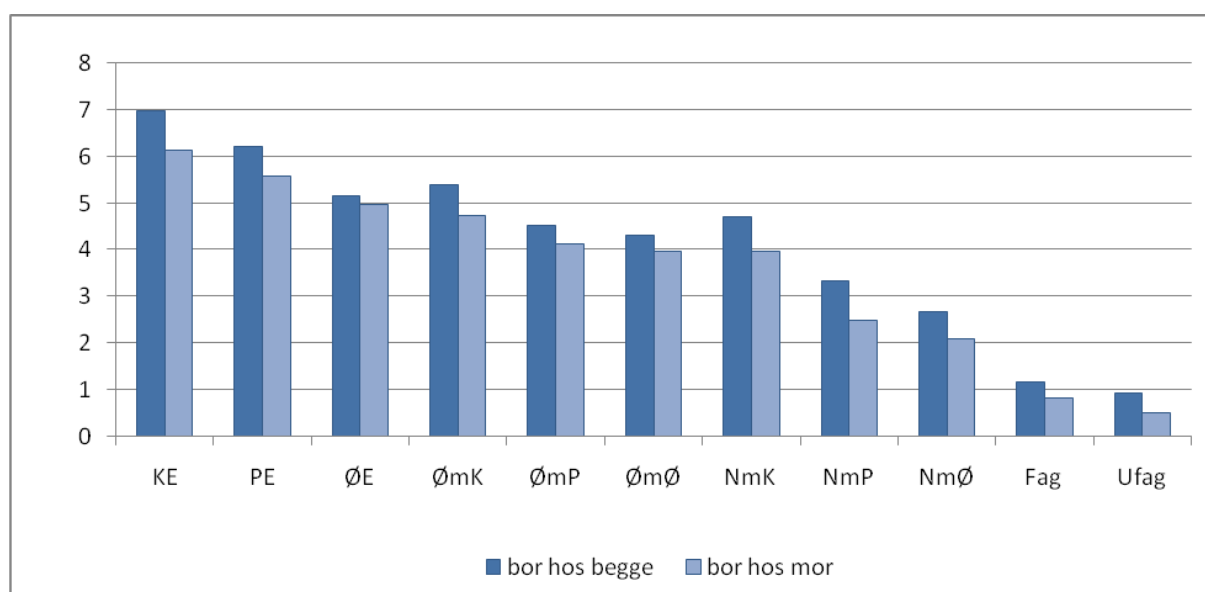
For *de som bor hos begge* er foreldrenes klassekoeffisienter nokså like. Som forventet finner vi et mønster som i hovedsak ligner det vi observerte i den kombinerte klassemodellen i kapittel fem. Men her later koeffisientene å være noe svekket. Til gjengjeld er snittet for referansegruppen høyere. Dette skyldes trolig at effekten av samlivsbrudd trakk ned snittet for referansekategorien i forrige kapittels kombinerte modell.

6.1.1 GRUPPE 2: BARN MED FRAVÆRENDE FEDRE

For de som bor hos mødrene har referansekategoriens verdi sunket fra til 29,95 fra 33,62 sammenlignet med den første gruppen. Nedgangen er som forventet når man vet at samlivsbrudd har en negativ effekt på skoleprestasjoner (Lauglo 2008; Lyngstad & Kitterød 2008). Forskjellen er signifikant og må kunne betegnes som relativ stor, da den tilsvarer én karakter dårligere i mer enn tre av elleve fag.

Først ser vi på *fraværende fedre i forhold til uskilte fedre*. Når man sammenligner klasseeffekten av fraværende fedre mot de uskilte er den lavere. Differansene er statistisk signifikant for syv av de 11 koeffisientene. Utslagene av fedrenes klasse ut fra disse to familieformene, kontrollert for mødrenes klasse, er illustrert i figur 6.1.

Figur 6.1 Koeffisienteffekter av fedres klasse på grunnskolepoeng når det kontrolleres for mors klasse. Barn som bor hos begge. Barn som bor hos mor.



Ved å undersøke på ett og samme vertikale nivå, og går fra tilstedeværende uskilte fedre til fraværende fedre, finner vi en differanse på over ett halvt grunnskolepoeng for øvre middelklasse kultur (ØmK). I tilsvarende økonomifraksjon (ØmØ) er ikke forskjellen signifikant. For de fraværende fedrene er samtlige av de horisontale forskjellene signifikante. Men disse har nå blitt mindre enn for de tilstedeværende fedrene. For de to

øverste klassene kan det derfor se ut til at de med kulturfedre taper mest, mens det ikke stemmer for nedre middelklasse.

Når man sammenligner de *fraværende fedrene mot mødrene*, så er fedrenes klasseeffekt klart svakere. T-testing viser at ni av elleve koeffisienter er signifikant forskjellige. Dette er angitt med bokstaver i tabellen og da er det også tatt hensyn til korrelasjonen mellom de sammenlignede variablene.

Men likevel ser vi altså *betydelige klasseeffekter for fraværende fedre*. I tilfeller der barn bor hos mødre utenfor arbeidslivet og har fraværende fedre i kultureliten, indikerer likevel farens klasse et positivt utslag på seks poeng. Det tilsier bedre karakter enn referansegruppen i seks av 11 fag. Dette må betegnes som en markant effekt som ikke skiller seg spesielt mye fra effekten for samboende fedre.

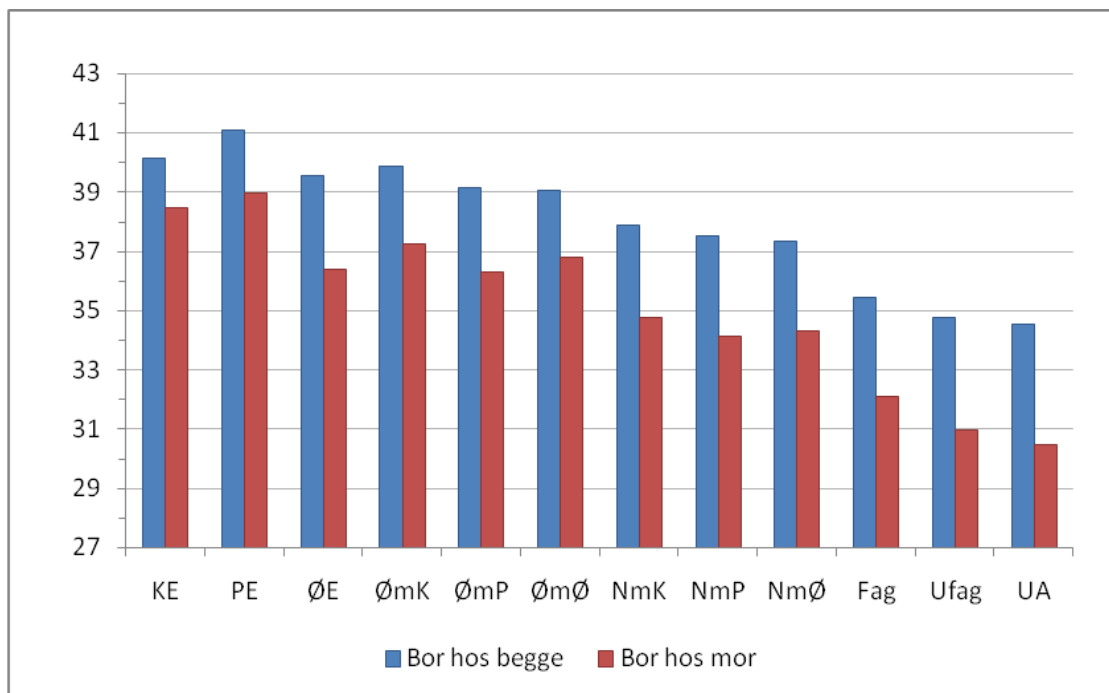
Til sist ser vi at *klasseeffekten av enslige mødre har styrket seg* klart i forhold til samboende mødre. Effekten er signifikant høyere for alle kategorier unntatt den økonomiske eliten. Økningen er klart størst i de øvre klassene, noe som tyder på samspill mellom klasse og samlivsbrudd. Eksempelvis får barn som bor hos skilte kulturelitemødre og med fraværende fedre utenfor arbeidslivet 8 poeng mer enn referansegruppen. I tilsvarende situasjon for de som bor hos begge, er morens effekt 2 poeng lavere. Det kan synes som klasse frambringer større karakterforskjellene når barna har skilte foreldre.

SAMSPILL MELLOM EFFEKTEN AV SAMLIVSBRUDD OG KLASSE PÅ SKOLEPRESTASJONER
Dette tyder på at det er samspill mellom samlivsbrudd og effekten av klasse på skoleprestasjonene. Sett i forhold til referansegruppen øker mødrenes klasseeffekt klart mest i de øverste klassene. Dette tyder dermed på at barn av mødre i høye posisjoner taper mindre på skilsmisse enn barn med mødre i lavere posisjoner. Har man en far i en høy posisjon opprettholdes likevel det meste av hans effekt.

Ved å predikere grunnskolepoeng for gutter som bor hos begge, med de som bare bor hos mødrene, kommer samspillet til syne. Predikerte grunnskolepoeng for barn med mødre i alle klassekategoriene, idet fedrene er delvis eller faglærte arbeidere, er gjengitt i figur 6.2. Her ser vi at barn med mødre i elitene og øvre middelklasse taper

skilsmissebarn rundt 2 grunnskolepoeng i snitt, når man sammenligner med barn som bor hos begge. For barn med skilte foreldre i de nedre klassene er nedgangen på omtrent 4 grunnskolepoeng.

Figur 6.2 Predikerte grunnskolepoeng etter klasse og familiestruktur. Gutter. Fedre delvis eller ufaglærte arbeidere. Mødre i ulike klasser.



For å undersøke samspillet mer inngående har jeg også foretatt en regresjonsanalyse av gruppe 1 og 2, de som bor hos begge og de som bor hos mødre. Denne foreligger i appendiks C, som tabell C1. Regresjonen viser det samme som vi observerer i tabell 6.1, men inkluderer da begge gruppene i en og samme analyse. Her er det laget egne variabler for samlivsbrudd, samt samspillsledd mellom samlivsbrudd og foreldrenes klasse. Denne viser også at nesten samtlige samspillsledd er statistisk signifikante og framviser de sammenhengene som jeg her har påpekt.

Alt i alt har vi sett at fedrenes klasseeffekt avtar mens mødrenes styrkes for barn i denne gruppen. Likevel har altså de fraværende fedrenes klasse en stor innvirkning på skoleprestasjonene, dette til tross for at de har klart mindre effekt enn tilstedeværende mødre. Skilte tilstedeværende mødre har en sterkere klasseeffekt enn uskilte tilstedeværende mødre. Det ser også ut til at mødrene frambringer et samspill, da de

mødrene i høye posisjoner taper mindre klassemessig effekt enn de i nedre middelklasse og arbeiderklassen.

6.1.2 GRUPPE 3: BARN MED FRAVÆRENDE MØDRE

Når det gjelder *de som bor hos far* merker vi oss at alle koeffisientene har signifikant positive utslag i forhold til referansegruppen. Utslagene føyer seg inn i det samme mønsteret som i de tidligere modellene. Konstantleddet er signifikant lavere i forhold til de som bor hos begge, om lag tre poeng. Dette er en klar nedgang, men det er likevel et høyere snitt enn det vi fant for de som bor med bare mødrene.

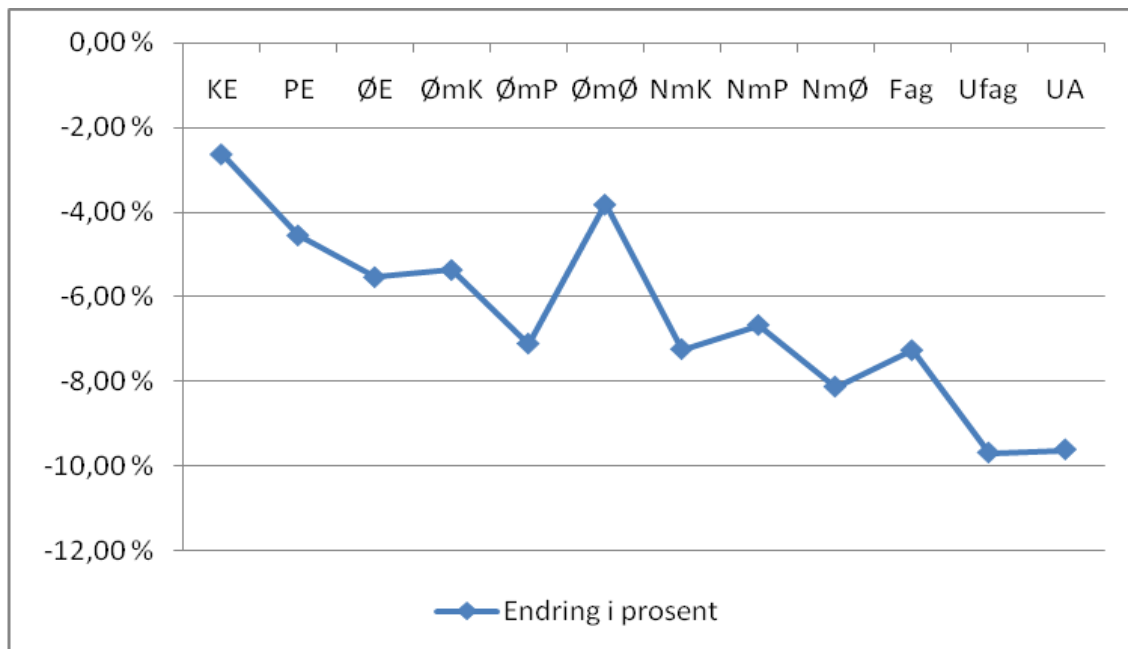
De fraværende mødrenes koeffisienter har positive effekter i forhold til referansegruppen. Noe overraskende er det at disse koeffisientene også later til å ha styrket seg i forhold til samboende uskilte mødre, men i realiteten er det nok et uttrykk for økt forskjell mot referansegruppen. Men i utgangspunktet skulle man forventet en nedgang, slik vi så for fraværende fedre. Selv om denne tendensen er klar er det bare koeffisientene øvre middelklasse kultur og økonomi som har styrket seg signifikant i forhold til gruppe 1.

Det er en tendens til styrket klasseeffekt for enslige fedre sammenlignet med samboende fedre. Men t-testing viser at ingen av endringene er signifikante. Utvalget for de som bare bor med fedrene er klart mindre enn de to andre utvalgene. Økte standardfeil gjør det noe vanskeligere å finne generaliserbare utslag.

Når vi undersøker differanser mellom fedrenes og mødrenes klassekategorier innad i gruppen, er tendensen noe høyere effekt for fedrene. Men t-testing av forskjellene viser at bare effekten i nedre middelklasse kultur er signifikant høyere for fedrene.

For å undersøke *samspill* mellom samlivsbrudd og klasse på skoleprestasjoner har jeg predikert grunnskolepoeng for homogene klassekategorier for de som bor hos fedrene. Differansen mellom disse og prediksjonene for de korresponderende koeffisienter for de som bor hos begge, har så blitt delt på prediksjonene for de som bor med begge. På denne måten får man et prosentmål som angir den relative endringen mellom hver homogene klassekategori. Dette er gjengitt i figur 6.3.

Figur 6.3 Prosentvis endring i predikerte grunnskolepoeng for barn som bor med fedre, i forhold til barn av uskilte. Sammenligning av homogame klassekategorier.



Her ser man et lignende mønster som i figur 6.2, nemlig at de som opplever skilsmisse i de øverste kategoriene, relativt sett opplever en langt mindre nedgang i grunnskolepoeng, enn de i de nederste kategoriene. Barn som bor hos skilte fedre, der foreldrene er utenfor arbeidslivet eller som er ufaglærte arbeidere, får nesten ti prosent lavere snitt i forhold til samsvarende kategorier for de som bor hos begge. Man ser at barn fra elitene og øvre middelklasse i gjennomsnitt har en klart mindre nedgang.

6.1.3 FUNN ANGÅENDE VIKTIGHETEN AV MØDRENE OG FEDRENE KLASSE

Vi kan merke oss ved noen punkter i forhold til diskusjonen i kapittel fem om mødres og fedres viktighet. Gruppe A er nemlig et utvalg der man vet at barna bor hos begge foreldrene. Siden vi nå vet at for barn som bor hos mødrene, så er det sterkere effekter av mødrenes klasse på skoleprestasjoner, kan det derfor tenkes andre mønster når disse ikke inngår i analysene.

Mønsteret er så å si identisk med det vi observerte i modell 2 i tabell 5.1. Med andre ord har fedrene en selvstendig effekt når vi kontrollerer for mødrene. Både mødrenes og fedrenes koeffisienter synes for øvrig å være litt svekket i gruppe A.

Det er få signifikante forskjeller mellom foreldrenes koeffisienter. De som er generaliserbare og som utgjør nevneverdige forskjeller er for kultureliten og nedre middelklasse kultur, der fedrenes klasse i begge tilfeller gir 1,3 grunnskolepoeng mer enn for tilsvarende mødre. Samtidig viser de horisontale differansene mellom kultur- og økonomifraksjonene seg større hos fedrene enn hos mødrene. På de tre vertikale planene har kulturfedrenes koeffisienter større effekt enn kulturmødrenes koeffisienter.

Konklusjonene i kapittel 5.2 later heller til å være styrket, enn svekket ut fra denne analysen. Når foreldrene bor sammen, ser ikke fedrenes klasse ut til å ha mindre betydning for barns skoleprestasjoner enn mødrenes klasse. For fraksjonene med mest kulturell kapital, synes det tvert om som fedrene gir større positiv effekt enn mødrene.

6.2 TIDSPUNKT FOR SAMLIVSBRUDD

I forrige analyse så vi at fraværende fedres klasse har mindre effekt sammenlignet med samboende fedres klasse. Det ser ikke ut til å gjelde klasseeffekten av barnets mødre. I forlengelsen av dette er det grunn til å tro at barnets alder ved samlivsbruddet har betydning for skoleprestasjonene. Det kan være at hendelser i forbindelse med skilsmissen preger aldersgrupper ulikt. Fraværet av en forelder kan være ekstra kritisk i noen faser og mindre i andre.

For vår del er vi spesielt interessert i deres evne til å overføre kulturell kapital til barna. Som nevnt tilsier teorien om undervisningssystemet at overføring og tilegning av kulturell kapital, forutsettes av tilstedeværelse over lengre tid. Innpodningsarbeidet må nemlig foregå så lenge at det frambringer en varig habitus (Bourdieu & Passeron 2006: 53). Derfor kan avbruddstidspunktet ha betydning for effekten av klassebakgrunn. Man burde derfor forvente at et tidlig tap ville svekke klasseeffekten i større grad enn et sent tap, spesielt den delen av klasseeffekten som kan føres tilbake til kulturell kapital. Det er denne forventningen som er formulert i kapitlets andre hypotese, H5.

Dette er for øvrig en faktor som har blitt undersøkt innen familiesosiologien. Her er tankegangen at den grunnleggende sosialiseringen gjøres tidlig. Tidlig tap av en forelder

tenkes å være mer uheldig enn et sent tap. Man antar derfor at en sen skilsmisse gir mindre negativ effekt enn en tidlig skilsmisse (Amato 1993: 25).

For å undersøke dette tar jeg for meg barn som bor hos mødrene og har fraværende fedre. Siden utvalget for de som bor med fedrene, er klart mindre enn utvalget for de som bor hos mødrene, utelates dette. Ved hjelp av en familieforløpsfil har årstall for samlivsbruddene blitt anslått. Men på grunn av venstresensurering kan vi ikke bruke alderen ved bruddet som en kontinuerlig variabel. Derfor skilles det mellom tre aldersgrupper; en for de som var null til fem år da foreldre skilte lag, en for de som var mellom seks og ti år, og en for de som var 11 år eller eldre. Analysen foreligger i tabell 6.2.

Her er det klasseeffekten av fedrene som er mest interessant. I samtlige av gruppene er denne i hovedsak lavere enn effekten av de tilstedeværende mødrene. Kun for tre av de tilsvarende kategoriene i gruppe 1 er det ikke signifikante forskjeller, det gjelder ufaglærte arbeidere, nedre kulturelle middelklasse og den økonomiske eliten. I gruppe 2 er syv av elleve koeffisienter signifikant forskjellig og i gruppe 3 gjelder det fem av elleve koeffisientforskjeller. Hovedbildet er at fedrenes koeffisienter er svakere enn mødrenes, akkurat slik vi så det i tabell 6.1 for de som bor hos mødrene.

Ut fra hypotesen forventer vi at fedrenes koeffisienter skal være lavere i den første gruppen, og høyest i den siste. Umiddelbart ser ikke dette ut til å stemme. Det ikke er lett å øyne noen klare tendenser når man sammenligner fedrenes klassekoeffisienter i gruppene. I vedleggstabell C1 har vi foretatt den samme analysen, men her med egne samspillsledd for klasse og tidspunkt for samlivsbrudd. Resultatet viser det samme som t-testing av differansene i tabell 6.2. Det er ytterst få statistisk signifikante forskjeller mellom effekten av fedrenes klasse når vi sammenligner med de som skilte seg da barnet var 0 – 5 år.

Når mødre i kultureliten skiller seg sent, altså når barnet er 11 år eller mer, så har det en negativ effekt. Ellers ser klasseeffektene ut til å være stabile over tid.

TABELL 6.2. GRUNNSKOLEPOENG FOR BARN SOM BOR HOS MOR. KLASSE OG TIDSPUNKT FOR SAMLIVSBRUDD.

		Gruppe 1: 0 - 5 år			Gruppe 2: 6 - 10 år			Gruppe 3: 11 - 16 år		
		B	Std. Error	Sig.	B	Std. Error	Sig.	B	Std. Error	Sig.
Fedre	Kulturelite	6,60	0,64	***	5,72	0,88	***	4,26	1,07	***
	Profesjonselite	5,75	0,39	***	4,95	0,50	***	5,26	0,57	***
	Økonomisk elite	4,96	0,32	***	4,37	0,46	***	4,83	0,56	***
	Øvre MK, kultur	4,96	0,35	***	4,24	0,50	***	4,45	0,62	***
	Øvre MK, profesjon	4,00	0,20	***	3,52	0,30	***	4,25	0,39	***
	Øvre MK, økonomi	3,85	0,22	***	3,46	0,32	***	3,91	0,41	***
	Nedre MK, kultur	3,79	0,48	***	2,58	0,75	**	5,54	0,98	***
	Nedre MK, midtre	2,53	0,27	***	1,72	0,42	***	2,59	0,55	***
	Nedre MK, økonomi	1,95	0,17	***	1,99	0,28	***	1,92	0,37	***
	Faglært	0,89	0,16	***	0,71	0,27	*	-0,08	0,37	ns
	Delvis faglært ufaglært	0,52	0,14	***	0,36	0,25	ns	0,13	0,34	ns
Mødre	Kulturelite	8,85	0,73	***	8,66	0,98	***	4,81	1,12	***
	Profesjonselite	8,92	0,58	***	7,92	0,81	***	8,14	1,03	***
	Økonomisk elite	6,45	0,80	***	5,26	0,99	***	6,08	1,29	***
	Øvre MK, kultur	7,14	0,26	***	6,39	0,36	***	5,99	0,49	***
	Øvre MK, profesjon	5,87	0,20	***	5,12	0,30	***	5,69	0,38	***
	Øvre MK, økonomi	6,61	0,43	***	5,78	0,54	***	5,92	0,67	***
	Nedre MK, kultur	4,51	0,23	***	3,67	0,37	***	4,41	0,46	***
	Nedre MK, midtre	3,75	0,17	***	3,24	0,26	***	3,57	0,35	***
	Nedre MK, økonomi	3,88	0,21	***	3,42	0,31	***	4,26	0,42	***
	Faglært	1,79	0,16	***	1,23	0,27	***	1,47	0,36	***
	Delvis faglært ufaglært	0,61	0,14	***	0,17	0,24	ns	0,75	0,32	*
Kjønn		4,13	0,10	***	4,25	0,15	***	4,43	0,19	***
Søsken		-0,12	0,06	*	-0,22	0,08	**	-0,04	0,09	ns
EU, EØS, Nord Amerika mm		0,63	0,21	**	0,04	0,31	ns	0,50	0,37	ns
Asia, Afrika, Sør-Amerika mm		1,60	0,21	***	0,77	0,34	*	-0,59	0,44	ns
Minst sentr komm		0,83	0,15	***	0,57	0,25	*	0,54	0,32	ns
Mindre sentr komm		-0,15	0,18	ns	-0,28	0,29	ns	-0,08	0,38	ns
Noe sentr komm		-0,37	0,11	**	-0,24	0,18	ns	0,04	0,23	ns
2004		0,26	0,15	ns	0,21	0,21	ns	-0,28	0,25	ns
2005		0,68	0,14	***	0,49	0,21	*	0,31	0,26	ns
2006		0,76	0,14	***	0,58	0,21	**	0,02	0,28	ns
Referansekategori		30,17	0,22	***	32,04	0,39	***	31,37	0,51	***
Justert R2		,179			,179			,201		
N		29001			11567			7084		
Signifikansnivå:		*** < 0,001, ** < 0,01, * < 0,05, ns > 0,05								
Referansekategori		gutt, skilte foreldrene utenfor arbeidslivet, ingen søsken, bor i sentral kommune, gikk ut i 2003								

En generaliserbar forskjell gjelder referansekategorien som refererer til barn med foreldrene utenfor arbeidslivet. For disse elevene ser vi et snitt på 30 grunnskolepoeng i snitt når foreldrene skiller seg tidlig. Sammenhengen er ikke lineær. Referansekategorien i gruppe 2 får 32 grunnskolepoeng, mot litt over 31 i gruppe 3. Dette resulterer også i en tilsvarende ikke-lineære sammenheng mellom gruppene som helhet. Barn der foreldrene skilte seg tidlig synes å få generelt lavere skoleprestasjoner enn barn i de øvrige gruppene. Barn i gruppe 2, der foreldrene skilte seg da barna var mellom seks og ti år, får jevnt over noe bedre karakterer. I forhold til disse, gjør barn som var over ti år ved samlivsbruddet det noe dårligere. Av tabellen ser vi for øvrig at

gruppe 1 har langt flere enheter enn de to andre. Dette skyldes at flere er alenemødre fra starten av.

6.3 DISKUSJON OG OPPSUMMERING

I dette kapitlet er altså oppgavens siste delspørsmål i fokus. Hvilken betydning har mødrenes og fedrenes klasse på barns skoleprestasjoner når man trekker inn familiestruktur? Dette har videre blitt belyst ved å ta stilling til to hypoteser.

6.3.1 TILSTEDEVÆRELSE OG OVERFØRING AV KULTURELL KAPITAL

Hvordan virker klasse inn på barnas skoleprestasjoner når vi tar høyde for familiestruktur? Dette vil være interessant i forhold til en implikasjon av teorien om kulturell kapital. For at det skal skje en overføring av ferdigheter som indikerer denne kapitaltypen kreves foreldrenes *tilstedeværelse over tid*. Et viktig poeng er at tilegnelse av kroppsliggjort kulturell kapital er noe som tar tid (Bourdieu 2006: 10). Det pedagogiske arbeidet må foregå lenge nok til at det frambringer en habitus, altså varige internaliserte disposisjoner (Bourdieu & Passeron 2006: 53).

Ut fra dette forventes det at klasseeffekten for fraværende foreldre er svakere enn effekten av tilstedeværende foreldre. Er man ikke tilstede, kan ikke barnet nyte like godt av foreldrenes kulturelle kapital, som hvis man bor med dem. Vi burde derfor forvente en spesiell nedgang for de som har foreldre i kulturfraksjonene.

For barn som bor hos begge viste det seg at mødrenes og fedrenes klassetilhørighet har omtrent like stor effekt på skoleprestasjonene. Funnet underbygger konklusjonen i kapittel 5.2 om at mødrenes og fedrenes klasse betyr like mye.

Når det gjelder *de som bor hos mødrene* finner vi at klasseeffekten av de fraværende fedrene svekkes. Denne analysen innebærer støtte til hypotesen og er for så vidt i tråd med implikasjonene av teorien om kulturell kapital. Dersom forelderen er fraværende, klarer ikke vedkommende å overføre kulturell kapital i like stor grad. Vi så at barn med

fraværende fedre i elitene og i øvre middelklasse, så er det de med fedre fra kulturfraksjonene som vil oppleve den prosentvis største nedgangen i grunnskolepoeng. Dette kan også støtte teorien. Men det gjelder ikke for nedre middelklasse og stadig er forskjellene mellom kulturfraksjonene og økonomifraksjonene statistisk signifikante til førstnevntes fordel.

Det mest slående med analysene er heller det at klasseeffekten av fraværende fedre på skoleprestasjonene er såpass sterk. Leser man funnene på denne måten kan man argumentere for at funnene svekker teorien om kulturell kapital. Ut fra denne burde man ha observert en enda større nedgang i effekten av fedrenes klasse.

Men resonnementet er ikke helt uproblematisk. Mange, og kanskje de fleste barn har kontakt med begge foreldrene selv om de er skilt og bor fra hverandre. At farens klasse er viktig tross hans fravær kan ha flere forklaringer. Likevel tyder ikke funnene på at det kreves et langvarig innpodningsarbeid for at klassebaserte fordeler, som for eksempel kulturell kapital, skal slå positivt ut for barns skoleprestasjoner. Til tross for at samværet kanskje begrenser seg til en gang i uken og annen hver helg, kan det være tilstrekkelig til at fedrene evner å utvikle en form for kulturell kapital hos barnet. Fedrene kan likevel rekke å fremme kognitive, språklige eller andre skolerelevante ferdigheter gjennom bistand med lekser eller andre former for stimulering. Også kulturelle signaler som kroppsspråk, språklige vendinger eller generell kjennskap til en legitim kultur, kan være noe barn raskere tar til seg enn det Bourdieu og Passeron antar. Dessuten kan jo faren ha bodd sammen med barnet i mange år før samlivsbruddet inntraff og kan derfor ha rukket og hatt effekt på barnets utvikling før han flyttet ut.

Ut fra analysen av *de som bor hos* fedrene kan ikke hypotesen sies å få støtte. Klasseeffekten av fraværende mødre er så å si identisk med fedrenes effekt, og for to av kategoriene har effekten av de fraværende mødrenes klasse fått økt betydning i forhold til samboende uskilte mødre. Til tross for at det kan skyldes en ekstra nedgang for referansegruppen, mødre utenfor arbeidslivet, synes det ikke å støtte implikasjonen om at fraværende foreldre i mindre grad evner å overføre kulturell kapital. Videre ser man at kun en av fedrenes koeffisienter gir signifikant større utslag i forhold til uskilte samboende fedre. Analysen tyder på at for barn som bor hos skilte fedre, har klasse tilsvarende effekt, som for barn som bor hos begge.

At vi gjør så få signifikante funn her, både når vi sammenligner med de som bor hos begge, og når vi sammenligner tilstedeværende fedre med fraværende mødre kan ha flere forklaringer. En mulighet er at det faktisk er små forskjeller mellom fraværende mødre og tilstedeværende fedre i denne gruppen, kanskje tilbringer fraværende mødre mer tid med barn enn fraværende fedre. En annen mulighet er at mødrene i denne gruppen har flyttet ut senere enn fraværende fedre. Barns gjennomsnittsalder ved samlivsbrudd er vanligvis høyere for de som bor hos fedrene, se tabell C3 i appendiks C. De fraværende mødre kan derfor i større grad har fått tid til å prege barna sine, enn fraværende fedre har gjort.

Men man skal ikke overvurdere forskjellen mellom fraværende mødres og fedre. Selv om tendensen vitner om at fraværende mødres klasse kan ha mer betydning enn fraværende fedres klasse, er bare tre av differansene mellom disse signifikant forskjellige til mødrenes fordel.

Alt i alt innebærer dette kun en delvis støtte til hypotese H4, om at *det vil være mindre klasseeffekt på barns skoleprestasjoner av fraværende foreldre, enn av tilstedeværende foreldre*. Vi ser en nedgang som forventet for fraværende fedre, men kan ikke observere en slik effekt for fraværende mødre. I alle fall er klasseeffekten av de fraværende foreldrene stor. Tross fravær av den ene forelderen opprettholdes klassefordelene i all hovedsak. I tillegg til dette har analysen vitnet om et samspill mellom samlivsbrudd og klasse i forhold til skoleprestasjoner, noe vi skal se litt på i det følgende.

SAMSPILLSEFFEKT AV SAMLIVSBRUDD OG KLASSE PÅ SKOLEPRESTASJONER

I forkant av analysen ble det dessuten vist til to muligheter ut fra teorijennomgangen. Enten at tap av en forelder med høy klasseposisjon betyr størst nedgang (Jonsson & Gahler 1997), eller det kan være motsatt, samlivsbrudd kan ramme de med foreldre i høye posisjoner i mindre grad (Amato 2000). Analysene har påvist et samspill som gir støtte til den siste forståelsen.

Hva går så denne forklaringen ut på? Innen familiesosiologien har man vist til at beskyttelsesfaktorer, mot negative konsekvenser av samlivsbrudd for foreldrene selv, kan bestå i ressurser som utdanning og yrkestilknytning (Amato 2000: 1282). Høyere utdanning og yrker med høy status kan være en kilde til selvtillit, men også til høyere

inntekt. Det er mulig at ressurser som kulturell og økonomisk kapital, kan fungere som slike moderatorer. De kan gjøre alt lettere og være noe å falle tilbake på etter skilsmisse. Dermed kan foreldrene med slike ressurser ha større kapasitet som omsorgspersoner idet samlivsbruddet inntreffer og negative konsekvenser av samlivsbrudd for barns skoleprestasjoner bli mindre. Slike beskyttelsesfaktorer kan i større grad være fraværende for mødre i lavere posisjoner. Ved skilsmisse kan mødre i arbeiderklassen eller utenfor arbeidslivet, oppleve en vanskeligere situasjon etter skilsmisse. Dette kan komme av enda mindre økonomiske ressurser og at de eventuelt må jobbe mer for å få det til å gå rundt. Sånn sett kan noe av forklaringen ligge i en mekanisme der tidsmessige begrensninger går ut over oppfølgingen av barnas skolegang (Jonsson & Gahler 1997: 277).

En annen relatert forklaring handler om at samarbeid etter samlivsbrudd har vist seg å være viktig i forhold til utfall hos barn (Amato 2000: 1281). En mulig fortolkning av sammenhengene er derfor at det er klasseforskjeller i forhold til samarbeid eller konfliktnivå etter en skilsmisse. Hvis det er slik at samlivsbrudd i større grad preges av konflikt, eller fravær av samarbeid i noen sosiale lag, kan det være det som gir en ekstra negativ effekt på barns skoleprestasjoner.

6.3.2 BETYDNINGEN AV TIDSPUNKT FOR SKILSMISSEN

Regresjonsanalysene i tabell 6.2 har til hensikt å gi svar på om avbruddstidspunktet har noe å si for foreldrenes klasseeffekt på skoleprestasjonene. Hypotesen tilsier at vi skal se *en svakere klasseeffekt for fedre som har vært lengst fraværende*. I tilfellene med sent brudd bør fedrenes klasseeffekt være sterkere. Analysene tyder ikke på at dette stemmer. Det er lite som taler for at avbruddstidspunktet har betydning for fedrenes klasseeffekt på skoleprestasjonene. Denne synes ikke å endres etter avbruddstidspunkt og resultatene vitner om likhet mellom gruppene. Vi har ikke grunnlag for å si at tidspunktet fedrene forsvinner ut på, har noe å si for effekten av deres klassetilhørighet. Det taler imot antakelsen i H5.

Men, betyr det at de mekanismene som Bourdieu og Passeron viser til ikke gjelder? Selv om funnene ikke vitner om nødvendigheten av et langvarig innpodningsarbeid, kan man ikke avvise at lignende mekanismer er av betydning. Det kan tenkes at overføringen av

ferdigheter fra fedrene til barna, som har sin basis i fedrenes kulturelle ressurser, ikke krever så mye tid og tilstedeværelse som teorien tilsier.

Et alternativ kan da være at klasseforskjellene i skoleprestasjoner har sin rot i en fortløpende prosess av pedagogisk arbeid. Selv om mange barn har mindre samvær med den fraflyttede forelderen, trenger ikke samværet være av liten betydning. Det kan likevel være viktig for utvikling av egenskaper eller ferdigheter som gir positive utslag i barns skoleprestasjoner. Kanskje kan dette være mer til støtte for de prosessene som Lareau og Reay beskriver. At det er et fortløpende hverdagslig arbeid som frambringer kulturell kapital hos barna, det være seg i form av organisering av deres hverdag, aktiv utvikling og vedlikehold av språklig kapital eller oppfølging av deres skolegang fra dag til dag.

Noe som kanskje kan tale for denne tolkningen er at det nettopp er barn fra en kulturfraksjon som faktisk rammes ved sent samlivsbrudd, nemlig de som har mødre i øvre middelklasse kultur. Som nevnt tidligere viser Amato (1993: 28) til at skilsmisse er en stressende opplevelse. Når samlivsbruddet slik sett representerer en krise kan det tenkes å hemme et slikt fortløpende arbeid med å utvikle kulturell kapital hos barna. Og dette kan i større grad tenkes å ramme slike fordeler, heller enn de fordeler knyttet til økonomiske ressurser. Den utviklingen av kulturell kapital som Lareau (2003) og Reay (1998) snakker om, krever et pågående arbeid fra foreldrene, og en direkte involvering med barna og skolen. De fordelene økonomiske ressurser indirekte utgjør, som for eksempel gode boligforhold, skolemateriell som PC og bøker, lommepenger, klær, ferier osv, trenger ikke rammes av samlivsbrudd på samme vis. Disse faktorene kan tenkes å være mer robuste, idet de ikke krever like mye av foreldrenes tid og oppmerksomhet.

I hvor stor grad, og på hvilken måte fedre og mødre samarbeider, varierer helt sikkert. Kan det hende dette er delvis klassebetinget? Både Reay og Lareau påpeker at middelklassefedrene hjelper mer til enn arbeiderklassefedre. Kanskje opprettholdes dette mønsteret også etter en skilsmisse? Er det derfor man fremdeles ser en klasseeffekt av dem på barns skoleprestasjoner? Vi kan ikke utelukke at fedre i de øverste klassene i større grad bidrar, og at dette er noe av grunnen til at deres barn får et høyere snitt i grunnskolepoeng.

DRØFTING AV ANDRE FUNN

Funnene i tabell 6.2 viste en ikke-lineær sammenheng mellom gruppenes karaktersnitt. Generelt sett får barn med tidlig skilte foreldrene færre grunnskolepoeng enn barn i de andre gruppene. En mulig forklaring her kan være at tidlig tap av en forelder vil være negativt for sosialiseringprosessen siden en forelder har mindre kapasitet enn to (Amato 1993: 25). Men denne forklaringen skulle tilsi at den siste gruppen skulle komme aller best ut, og det gjør den ikke.

Hvorfor gjør barn som var over ti da foreldrene skilte lag, det igjen noe dårligere på skolen? At denne gruppen kommer noe dårligere ut, kan skyldes at samlivsbruddet har ført til at konflikt, stress eller andre negativt pregede omveltninger er mer oppe i dagen, enn i de andre gruppene (Amato 1993: 31). Men ifølge denne forklaringen burde den første gruppen kommet best ut, og det gjør den ikke.

En annen forklaring på at gruppe 3 kommer noe bedre ut enn gruppe 1, kan være at foreldrenes gradvis tilpasser seg og får det generelt bedre, dess lengre tid det er siden skilsmissen. Men siden gruppe 2 kommer bedre ut enn gruppe 1, passer ikke denne forklaringen fullt ut.

Et alternativ er at det er to ulike mekanismer som gjør seg gjeldene. Det kan være nylig konflikt som trekker ned i gruppe 3, mens langvarig foreldrefravær trekker ned snittet i gruppe 1. Dette kunne være forklaringen på en slik kurvelineær sammenheng som materialet vitner om. Amato (1993: 31) viser til at dette er et lite studert område innen familiesosiologien. Her er det noen studier som taler for, mens andre ikke finner slike sammenhenger.

Til sist må det påpekes en mulig *metodisk innvending* mot analysen i tabell 6.2. Her blir foreldrenes klassetilhørighet målt i 2005. Samlivsbruddene i den første gruppen vil ha inntruffet mellom 10 til 19 år tidligere, 5 til 14 år tidligere for gruppe 2 og opptil 9 år tidligere for gruppe 3. Gjennomsnittsalderen på fedrene er 45 i 2005, gjennomsnittsmoren 42 på samme tidspunkt. Vi skulle tro at selv når foreldrene er i alderen 25 til 30, så har det klassemessige livsløpet for disse begynt å ta form. Det er sannsynlig at de fleste som i 2005 befolket de øvre kategoriene, var i gang med sine utdannelser mens barna var små, selv om det var opptil 20 år tidligere. Følger man dette

resonnementet kan man anta at klasseposisjon i 2005 likevel sier noe relevant om situasjonen helt tilbake til barnets fødsel.

7. AVSLUTNING

Temaet for oppgaven har vært klasses betydning for skoleprestasjoner. Gjennom tre analysekapitler har jeg undersøkt denne sammenhengen. Det teoretiske utgangspunktet har vært å undersøke om Bourdieu og Passerons (2006) teori om utdanningssystemet bidrar med relevante forklaringer på denne sammenhengen.

7.1 SKOLEPRESTASJONER OG KULTURELL KAPITAL

Den første analysen kretset rundt følgende spørsmål:

- *Henger skoleprestasjoner sammen med mengden kulturell kapital i de forskjellige klassene?*

For å undersøke dette ble det gjort en analyse av hvordan en klassemodell inspirert av Bourdieus teori om det sosiale rommet, ORDC-skjemaet, slår ut på barns skoleprestasjoner. Hypotesen H1 tilsa at: *Elevene fra klassefraksjonene med mest kulturell kapital vil få det høyeste gjennomsnittet i grunnskolepoeng.* Analysene ble så gjort med en konvensjonell klassemodell der informasjon om fedrene lå til grunn for familienes klasseposisjon. Dette er en vanlig framgangsmåte for operasjonalisering av klasse (Breen 2004; Goldthorpe 1983). Analysene viste at det er elevene fra de høyeste sosiale klassene, med mest tilgang til kulturell og økonomisk kapital, som får det klart høyeste karaktersnittet. Dette vertikale skillet vitner om betydelige klasseforskjeller mellom tiendeklassingenes skoleprestasjoner. Dessuten fant vi at elevene fra kulturfraksjonene får bedre karakterer enn de fra økonomifraksjonene. Kulturell kapital hos foreldrene framstår dermed som klart viktigere for barns skoleprestasjoner enn økonomisk kapital. Dette er i tråd med implikasjonene til teorien om kulturell kapital.

Den første hypotesen har dermed fått støtte, og slik sett er vi inne på en mulig forklaring på sammenhengen mellom klassebakgrunn og skoleprestasjoner.

Analysene tilsier at det er noe med kulturfraksjonene som gjør at barn herfra premieres i skolesystemet. Praksisene som frambringer dette kan betegnes som en form for kulturell kapital. Dette støtter i alle fall en relasjonistisk definisjon av begrepet kulturell kapital.

Analysene kan imidlertid ikke si noe sikkert om hvilke mekanismer som frambringer karakterforskjellene. Men at noe av forklaringen skyldes at særegne kulturelle signaler eller koder verdsettes av lærere og sensorer, altså det som ligger i en snever forståelse av kulturell kapitalbegrepet, kan ikke avvises. Det er mer som taler for at foreldre i kulturfraksjoner, i stor grad fremmer egenskaper hos barna som gjerne belønnes i skolesammenheng, språklige ferdigheter, evne til abstrakt tenkning eller prestasjonsmessige ferdigheter (Bakken 2007). Prestasjonsforskjellene kan også ha rot i den typen praksiser som Lareau (2003) og Reay (1998) peker på. En utvidet forståelse av begrepet kulturell kapital vil kunne omfatte slike egenskaper.

Uansett begrepsforståelse, vitner analysene om stor sosial ulikhet i skoleprestasjonene. Det identifiseres et forventet mønster i skoleprestasjonene etter vår klassemodell. Teorien om utdanningssystemet kan derfor ha relevans og de mekanismene Bourdieu og Passeron (2006) peker på således være en del av forklaringen.

7.2 ALTERNATIV OPERASJONALISERING

I kapittel fem var målet å undersøke følgende:

- *Hvordan virker klasse inn på barns skoleprestasjoner når man inkluderer både fedrenes og mødrenes klasse?*

For å finne ut av dette ble det gjort analyser av to hypoteser utledet av teorien. Den første lød; *H2: En klassem modell som utelater mødre er utilstrekkelig med hensyn til forklart variasjon i barns skoleprestasjoner.* Slik sett problematiserte jeg en konvensjonell tilnærming til klasseanalyse. I analysene ble det tatt stilling til om en kombinert modell, der begge foreldrenes klasseposisjon inngår, har større forklaringskraft og framviser andre resultater enn en konvensjonell modell. Her var konklusjonen at en *kombinert modell forklarer mer av variasjonen*, da økningen i justert R-kvadrat er på hele 5,4 prosent, f-testen viser at denne økningen i forklart varians er statistisk signifikant. Prediksjoner med den kombinerte modellen vitner om *enda større sosiale forskjeller* i skoleprestasjonene enn det som ble observert med en konvensjonell modell. Det ble videre slått fast at en kombinert modell med samspill, er signifikant forskjellig fra en uten samspillsledd. Men en slik modell synes ikke å gi prediksjoner som skiller seg nevneverdig fra den kombinerte modellen.

Funnene taler for at mødrenes klasse bør inkluderes i denne typen analyser. Forskjeller i skoleprestasjoner er relatert til mødrenes klasseposisjon, og ikke bare fedrenes. Dette støtter hypotese H2. En konvensjonell modell forklarer ikke like mye av variasjonen i skoleprestasjoner, som en kombinert modell. Slik sett støtter også funnene opp om synspunktene til de som har kritisert konvensjonelle modeller. Likevel er det ikke så mye som tyder på at konvensjonell modell gir et helt feilaktig resultat. Problemet er heller at en slik modell forenkler og underestimerer effekten av klasseforskjellene.

Kapittelets andre hypotese tilsa; *H3: Mødrene er viktigst for å få kulturell kapital til å virke hos barn.* Med denne var siktemålet å undersøke om det kunne påvises forskjeller i betydningen av mødrenes og fedrenes klasse.

Lareau (1992) og Reay (2005) mener mødrene er viktigere enn fedrene når det gjelder oppfølging av barnas skolegang, og blir derfor viktigere for reproduksjonen av klasse. Ut fra analysene finner jeg ikke støtte for denne forståelsen. Når det kontrolleres for mødrenes klasse, har fedrenes klasse en betydelig effekt på skoleprestasjonene. Denne synes ikke å stå tilbake for betydningen av mødrenes klasse.

Har disse funnene ført oss nærmere en forklaring på sammenhengen? Lareau og Reay har nedlagt en omfattende forskning med et mål om å forklare reproduksjon av sosial ulikhet, og slik sett identifisere de sentrale mekanismene som frambringer dette. På mange punkter vises det til faktorer som kan være av stor betydning for barns skoleprestasjoner. Ulikhetene kan skyldes at oppdragelsesformene i arbeider- og middelklassen frambringer barn med forskjellig framtoning, i form av en *følelse av berettigelse* eller en *gryende følelse av begrensninger* (Lareau 2003: 243). Noe på linje med de ulike habitusformene Bourdieu og Passeron (2006) viser til. Men at det kun er mødrene som er reproduksjonsaktørene i denne sammenhengen, synes ikke å være tilfelle. Siden resultatene vitner om at fedrenes klassetilhørighet er minst like viktig som mødrenes, må det være flere mekanismer i spill enn de Lareau og Reay peker på. I diskusjonen har jeg pekt på flere mulige forklaringer, men analysene kan ikke ta stilling til dette.

Dermed har vi sett at begge foreldrenes klasseposisjon har betydning for barns skoleprestasjoner. Mødrenes klasse bør inkluderes i denne typen analyser, men synes ikke viktigst for barns skoleprestasjoner.

De sosiale forskjellene i skoleprestasjoner er enda mer omfattende enn det vi observerte i analysen med en konvensjonell modell. Men mønsteret er det samme og resultatene er i hovedsak konsistente med kulturell kapitalteori. Dermed kan de mekanismene Bourdieu og Passerons teori peker på være noe av forklaringen.

Fordi mange barn har skilte foreldre, ble klassebakgrunn ytterlig problematisert ved å innføre skiller etter ulike familiestrukturer. I kapittel seks var derfor det siste delspørsmålet:

- *Hvilken betydning har mødrenes og fedrenes klasse på barns skoleprestasjoner når man trekker inn familiestruktur?*

Først var siktemålet å undersøke om klasseeffekten av den fraværende forelderen avtok. Fra Bourdieu og Passerons teori om undervisningssystemet ble det utledet en hypotese, H4, om at: *Det vil være mindre klasseeffekt på barns skoleprestasjoner av fraværende foreldre, enn av tilstedeværende foreldre.* At fraværende fedres klassekoeffisienter er svakere enn tilstedeværende mødres koeffisienter, gir hypotesen noe støtte. Nedgangen er forventet hvis man tenker at fraværende fedre vil ha mindre tid til å innpode kulturell kapital hos sine barn. Det er også signifikante funn som taler for at fraværende kulturfedre gir større negativ effekt enn annen klassetilhørighet. Til tross for dette er ikke disse utslagene spesielt store. Når det gjelder skoleprestasjonene til barn som kun bor hos fedrene, får alle kategoriene dårligere gjennomsnitt, enn for de som bor med begge. Men at mødrene er fraværende synes ikke å spille noen rolle for deres klasseeffekt på skoleprestasjonene. En mulighet er at fraværende mødre er annerledes enn fraværende fedre. For det første at de forsvinner ut på ett senere tidspunkt enn de fraværende fedrene. For det andre kan det tenkes at de har mer kontakt med barna, selv om de ikke bor sammen med dem.

Alt i alt gir funnene blandet støtte til hypotesen. Imidlertid mener jeg det mest interessante er at man observerer såpass stor effekt av fraværende fedres klasse, på tross av at de trolig har mindre samvær med sine barn. Analysene vitner også om at en kombinert klassem modell framviser resultater som ikke er tilgjengelige ved bruk av konvensjonelle modeller. Blant annet at de sosiale forskjellene i skoleprestasjoner ser ut til å øke blant barn av skilte foreldre.

I forbindelse med dette ville jeg undersøke om det er *samspill mellom klasse og samlivsbrudd* på barns skoleprestasjoner? Funnene taler for denne antakelsen. Det er

først og fremst for barn som bare bor hos mødrene, at man ser varierende utslag av samlivsbrudd på skoleprestasjoner, etter mødrenes klasse. For denne gruppen, innebærer mødre med høy klasseposisjon en gjennomsnittlig mindre nedgang i grunnskolepoeng, enn for de med mødre i lavere klasserposisjoner. Selv om effekten av fraværende fedres klasse er svakere, enn for uskilte fedre, opprettholdes det meste av effekten på barns skoleprestasjoner. Når det gjelder de som bor hos fedrene har jeg ikke studert gruppen like inngående. Men ved å se på klassehomogame konstellasjoner, finner jeg at barn fra de nedre sosiale sjiktene taper mer på skilsmisse enn de fra de øvre. Alt i alt tyder dette på at samlivsbrudd gir mindre nedadgående sosial mobilitet for de øvre sjiktene, enn for barn fra de nedre klassene.

Det kan være flere grunner til at det er slik. Men mekanismen om at tap av fedre med høy klasseposisjon innebærer en nedadgående sosial mobilitet må nyanseres (Jonsson & Gahler 1997). Skolemessige fordeler relatert til foreldrenes kulturelle og økonomiske ressurser, later i stor grad til å vedvare til tross for samlivsbrudd. Det samspillsmønsteret vi ser i analysene kan bety at slike ressurser fungerer som beskyttende faktorer ved samlivsbrudd (Amato 2000). Ressurser som dette kan gjøre et brudd mindre vanskelig for foreldrene. Noe som igjen kan virke inn på barns skoleprestasjoner.

Om tidspunktet for samlivsbrudd har betydning for effekten av klasse var det den andre hovedanalysen i kapittelet dreide som. Hypotese H5 tilsa: *Dess lengre fraværperiode hos foreldrene, dess svakere klasseeffekt på barns skoleprestasjoner.* Denne tar utgangspunkt i samme forventning som i H4, om at innpodning av egenskapene som gir fordeler i skolesammenheng tenkes å være et tidkrevende arbeid. Funnene tilsier ikke noen forskjell i foreldrenes klasseeffekt på skoleprestasjonene etter tidspunkt for samlivsbrudd. Effektene er relativt like i de tre aldersgruppene vi har undersøkt. Dette betyr at klassemessige fordeler, for eksempel i forhold til kulturell kapital, ikke later å avhenge av foreldrenes kontinuerlige tilstedeværelse for barns skoleprestasjoner. Det vitner ikke om at langvarig innpodningsarbeid er en forutsetning for at barn skal nyte godt av foreldrenes kulturelle kapital.

Analysene i kapitlene fire, fem og seks, hadde til hensikt å svare på tre delspørsmål. Svarene på disse tenkes å kunne belyse oppgavens overordnede problemstilling:

- **Hvilke sammenhenger er det mellom foreldres klasse og barns skoleprestasjoner?**
- **Hva kan forklare disse sammenhengene?**

Konklusjonene angående *sammenhengen mellom foreldrenes klasse og barnas skoleprestasjoner* kan oppsummeres slik. Høye klasseposisjoner er forbundet med gode skoleprestasjoner. Har foreldrene vertikalt høye klasseposisjoner, får elevene gjennomsnittlig bedre karakterer enn om foreldrene har lavere posisjoner. Dersom foreldrene er fra kulturfraksjoner, noe som indikerer mye kulturell kapital, gir det en ekstra positiv effekt.

Videre har vi funnet at en kombinert klassemodell, der mødrenes klasse inkluderes, forklarer mer av variasjonen i skoleprestasjoner, enn en modell med kun fedrenes klasse. Det å inkludere mødrenes klasse innebærer økt forklaringskraft, og man ser altså større sosial variasjon i skoleprestasjoner med en slik modell. Derfor bør mødres klasse inkluderes i denne typen analyser, men deres klassetilhørighet synes ikke å ha større betydning for barns skoleprestasjoner enn det fedrenes har.

Ved å trekke inn familiestruktur, ser vi at fraværende foreldre taper noe av sin klassemessige betydning for skoleprestasjoner. Likevel opprettholdes det meste av denne effekten. Det er barn av foreldre fra de laveste sosiale sjiktene som rammes hardest av samlivsbrudd. Tidspunktet for samlivsbruddet synes ikke å ha innvirkning på betydningen av foreldrenes klasse, i forhold til barns skoleprestasjoner.

Hva er det som *forklarer sammenhengene*? Når det gjelder teorien om undervisningssystemet får deler av teorien støtte. Den ser ut til å stemme med tanke på et skille mellom foreldre med henholdsvis mest kulturelle og økonomiske ressurser,

siden førstnevnte frambringer de beste karaktersnittene. Dette betyr at det er noe med kulturfraksjonene som frambringer bedre skoleresultater for barn. Det synes som slike foreldre i særlig grad evner å utvikle ferdigheter hos barn som premieres i skolesammenheng. Både en relasjonell og en vid forståelse av begrepet om kulturell kapital får på denne måten støtte.

Noe av forklaringen kan også skyldes at særskilte kulturelle former belønnes i skolen, og at disse er mer utbredt i bestemte samfunnsklasser enn andre. I så fall kan mekanismer relatert til en snever forståelse av begrepet kulturell kapital være virksomme.

Forklaringene på sammenhengen er også belyst ut fra Lareaus og Reays forskningsbidrag. Deres forskning bygger i stor grad på Bourdieus rammeverk. Disse studiene tyder på at perspektivet har noe for seg. Det er mye mulig at mekanismene de viser til, også har betydning i denne sammenhengen. Ulike oppdragelsesformer i middelklassen og arbeiderklassen kan frambringe barn som skiller seg fra hverandre med hensyn til språk og generell framtoning. Funnene ut fra ORDC-modellen tyder for øvrig på at det er gradsforskjeller mellom klassefraksjoner. Ikke minst har analysene vist at fordelene relatert til fedrenes klasse, synes å være undervurdert hos Lareau og Reay. Dette kan vitne om at de ikke forteller hele historien om reproduksjonen av klasseforskjeller.

I siste omgang ønsket jeg å belyse en implikasjon utledet fra teorien om kulturell kapital. Nemlig at tilstedeværelse er en forutsetning for innpodning av kulturell kapital, som igjen gir klasserelaterte fordeler i skoleprestasjoner. Fordi klasseeffekten av fraværende foreldre opprettholdes, får vi ikke støtte til en slik forståelse. Det kan foreligge en slik mekanisme for overføring av kulturell kapital, men den er i alle fall ikke så tidkrevende som Bourdieu og Passeron vil ha det til.

7.4.1 TEORIEN OM KULTURELL KAPITAL

Ut fra analysen med ORDC-skjemaet, er funnene konsistente med teorien om kulturell kapital. Vi ser et forventet mønster langs klassemodellens vertikale og horisontale aksene. Den delen av Bourdieus og Passerons teori som viser til et langvarig innpodningsarbeid av kulturell kapital får mindre støtte. Videre ser vi at mødrenes klasse har stor betydning for variasjonen i skoleprestasjoner når de inkluderes i en kombinert variant av klassemodellen. Hvis Lareaus og Reays studier viser til forklaringen på dette, utgjør også dette støtte til teorien om kulturell kapital.

Men vi kan altså fastslå at enkelte samfunnsskisser, i større grad enn andre, evner å få sine barn til å lykkes i skolesammenheng. Det er noe hos foreldrene, barna eller skolesystemet som frambringer denne variasjonen. Legger man dette til grunn er funnene konsistente med teorien om kulturell kapital. I alle fall med en relasjonell eller vid definisjon av begrepet. Det er andre kriterier enn økonomi som er viktige for å lykkes i utdanningssammenheng. Resultatene kan også vitne om at foreldre i kulturfraksjonene i større grad satser på skole for sine barn, enn det som er tilfelle i økonomifraksjonene eller i arbeiderklassen.

Avslutningsvis kan det være verdt å stoppe opp ved fortolkningen av skoleprestasjoner. Ulikhetssosiologien ser først og fremst skoleprestasjoner som noe mulighetsgivende, siden gode skoleprestasjoner tenkes å kunne øke sjansen for en privilegert posisjon senere i livet (DiMaggio 1982; Hansen 2005). I familietradisjonen anvendes skoleprestasjoner i stor grad som indikator på barns funksjonsevne, trivsel, mentale helse eller generelle velvære (Amato 1993; Amato 2000: 1277f; Thomson et al. 1994: 225). Dersom dette legges til grunn, så kan funnene innebære at barn fra privilegerte samfunnssjikt har bedre trivsel eller generelt bedre velvære enn de fra lavere sjikt. Dette er en fortolkning som jeg ikke kan etterprøve, men som likevel er verdt å nevne av to grunner. For det første er den i tråd med Bourdieus og Passerons poengtering av om ulike opplevelser av skolegangen for ulike klasser. Der de fra de øverste sjiktene har langt mer positive opplevelser i skolesystemet enn de fra lavere klasser, noe som er forbundet med deres begrep om symbolsk vold. For det andre; skulle det være slik, burde man ta dette innover seg innen både forskning og utdanningspolitikk.

Helt til sist vil jeg komme med forslag til fremtidig forskning og kort drøfte eventuelle politiske tiltak for sosial utjevning i grunnskolen.

7.5.1 VIDERE FORSKNING

Det er altså barn fra enkelte klasser og klassefraksjoner som gjør det bedre enn barn fra andre klasser. Teorien om undervisningssystemet og begrepet om kulturell kapital kan bidra i forståelsen av slike forskjeller. Men det bør være et mål for fremtidig forskning å undersøke de mekanismene som teorisynet peker på. På denne måten bør man søke å få klarhet i hva som bør legges i begrepet kulturell kapital i en norsk kontekst. Hvor viktig er den kulturelle formen? Hva er det med enkelte foreldres oppdragelse som eventuelt fremmer de ferdighetene som premieres i skolen? Dette burde kunne belyses av en metaanalyse der man tar for seg studier med ulike definisjoner og måter å måle kulturell kapital på.

En annen framgangsmåte for å få fram mekanismene som frambringer sosiale variasjoner i skoleprestasjoner er å foreta flere kvalitative studier av oppvekst og skolehverdag i en norsk sammenheng. Slike studier bør i så fall fokusere mer på fedrenes bidrag i overføringen av kulturell kapital. Resultatene av denne undersøkelsen har vist til at fedrenes rolle og betydning synes betydelig undervurdert.

Konvensjonelle klassem modeller er vanlig å bruke i ulikhetsforskning. Her definerer man en families klasseposisjon ut fra informasjon om fedrene. Av to grunner vitner funnene i denne analysen om at man bør inkludere både mødre og fedre i klasseeanalyser av skoleprestasjoner, og slikt sett anvende såkalt kombinerte klassem modeller. For det første kan det å utelate mødrenes klassetilhørighet innebære at man undervurderer betydningen av klasses betydning på skoleprestasjoner. For det andre kan det synes som kombinerte klassem modeller får fram sammenhenger som man ikke kan belyse med konvensjonelle løsninger. Dette trenger ikke bare være relevant for studier sosial ulikhet innen skoleprestasjoner, men også ulikhetsforskning generelt.

7.5.2 TANKER OM UTDANNINGSPOLITIKK

De fleste politiske partier vil nok kunne enes om at man bør ha like muligheter og at skolen ikke skal diskriminere. Gitt sosial utjevning som politisk målsetting, kan flere tiltak tenkes hensiktsmessige. Men hvilke politiske tiltak som bør iverksettes vil trolig avhenge av hvordan man forstår denne typen klasseforskjeller i skolen. Noen vil se et problem med elevenes prestasjonsnivå i enkelte sosiale grupper, andre vil se en skole som ikke er tilpasset kulturen i disse samfunnsgruppene. Satt på spissen; er det elevene eller skolen det er noe feil med?

Forstår man det på første måte vil det være flere mulige tiltak. Økt satsing på *leksehjelpsprosjekter* kan være nyttige for å heve de elevene som har de dårligste forutsetningene til å lykkes i skolesammenheng. Men slike prosjekter kan i liten grad evne og endre på de omfattende sosiale forskjellene vi observerer i skoleprestasjoner. Et alternativ kan derfor være innføring av *heldagsskole*. Men det er mye mulig at elevene med foreldre i de øverste klassene likevel vil ha et forsprang. Særlig hvis teorien om undervisningssystemet har noe for seg, og at det primære pedagogiske arbeidet er det viktigste. Da vil muligens flere timer i skolen likevel gagne de fra kulturrike fraksjoner i enda større grad. Et annet tiltak er økt *foreldreinvolvering*. Men idet Lareau og Reays viser til at det gjerne er foreldrene fra de øvre klassene som i størst grad involverer seg, er det ikke sikkert at et slikt tiltak vil fungere hensiktsmessig.

Forstår man det på den andre måten, som at det er et problem med skolesystemet, vil et tiltak kunne være å *reformere vurderingspraksisene*. Man kunne gått vekk fra tallkarakterer og over til andre bedømmingssystemer. Skriftlige faglige vurderinger kunne erstattet tallkarakterene. Skolevalg til videregående kunne vært valgfritt eller avgjort ved loddtrekning. Et alternativ kunne også være å endre skolens *innhold og pensum*. Hvis det er slik at elevene må lære seg teoretisk kunnskap, som mange kanskje ikke får bruk for senere, da kan det hende at skolesystemet ikke utøver sin tekniske funksjon som kompetanseutvikler på optimalt vis. Kanskje kan skolen i enda større grad evne og speile den sosiale, kulturelle og yrkesmessige situasjonen i samfunnet for øvrig?

Hvis det er slik at den norske enhetsskolen er i hendene på elitene og middelklassen, så kan det tenkes at pedagoger og byråkrater med slik herkomst i for stor grad får avgjøre hva som er viktig å lære seg i skolen. Derfor kunne man søke å inkludere mer praktiske

ferdigheter i skolehverdagen på bekostning av noe av det teoretiske innholdet (Schaanning 2007).

Men selv om sosial utjevning har vært et uttalt politisk mål for mange regjeringer i Norge opp gjennom tiden, så er det mye som tyder på at man har en lang vei igjen. Foreldrenes klasse har stadig stor betydning for barns skoleprestasjoner. Man kan argumentere for at dette er prinsipielt urettferdig. Derfor er det viktig å forsette søken etter stadig mer kunnskap om sammenhenger og forklaringer på sosial ulikhet i utdanningssystemet.

APPENDIKS A: KAPITTEL 4

TABELL A1. GRUNNSKOLEPOENG ETTER KLASSE MED KONTROLL FOR UTDANNINGSNIVÅ.

	Ustandardiserte koeffisienter		
	B	Std. Error	Sig
Kulturelite	5,603	,186	***
Profesjonselite	5,096	,113	***
Økonomisk elite	5,274	,099	***
Øvre MK, kultur	4,858	,111	***
Øvre MK, profesjon	4,079	,076	***
Øvre MK, økonomi	4,562	,077	***
Nedre MK, kultur	3,941	,167	***
Nedre MK, profesjon	3,562	,101	***
Nedre MK, økonomi	3,441	,070	***
Faglært	1,826	,070	***
Delvis faglært ufaglært	1,671	,066	***
Kjønn (jente = 1)	4,257	,033	***
Søsken	,284	,016	***
EU, EØS, Nord Amerika med mer	-,190	,076	*
Asia, Afrika, Sør-Amerika med mer	-,511	,078	***
Minst sentr komm	,552	,051	***
Mindre sentr komm	,034	,063	ns
Noe sentr komm	-,322	,041	***
2003	,434	,056	***
2004	,712	,055	***
2005	,938	,054	***
2006	,933	,053	***
Utdanningssnivå (0-8)	1,470	,014	***
Referansekategori	27,697	,099	***
Justert R ²	0,205		
N:	218012		
Signifikansnivå:	***) 0.001, **) 0.01 *) 0.05 ns) > 0.05		
Referansekategori	gutt, foreldre utenfor arbeidslivet, ingen søsken, bor i sentral kommune, gikk ut i 2002, far uten utdanning		

APPENDIKS B: KAPITTEL 5

TABELL B1. MODELL 3. GRUNNSKOLEPOENG ETTER KLASSE MED SAMSPILLSLEDD FOR MØDRENE OG FEDRENE KLASSE.

	Unstandardized Coefficients		
	B	Std. Error	Sig.
Far Kulturelite	10,275	0,628	0,000
Far Profesjonselite	9,818	0,303	0,000
Far Økonomisk elite	8,315	0,242	0,000
Far Øvre MK, kultur	7,429	0,322	0,000
Far Øvre MK, profesjon	6,703	0,168	0,000
Far Øvre MK, økonomi	5,965	0,181	0,000
Far Nedre MK, kultur	4,906	0,449	0,000
Far Nedre MK, profesjon	4,319	0,260	0,000
Far Nedre MK, økonomi	3,467	0,146	0,000
Far Faglært	2,096	0,139	0,000
Far Fag el ufaglært	1,547	0,124	0,000
Mor Kulturelite	7,710	0,757	0,000
Mor Profesjonselite	10,519	0,847	0,000
Mor Økonomisk elite	9,041	1,060	0,000
Mor Øvre MK, kultur	8,828	0,289	0,000
Mor Øvre MK, profesjon	7,019	0,230	0,000
Mor Øvre MK, økonomi	7,209	0,522	0,000
Mor Nedre MK, kultur	4,904	0,247	0,000
Mor Nedre MK, profesjon	4,890	0,192	0,000
Mor Nedre MK, økonomi	4,616	0,247	0,000
Mor Faglært	2,021	0,164	0,000
Mor Fag el ufaglært	1,398	0,138	0,000
Kjønn (jente = 1)	4,253	0,033	0,000
Søsken	0,349	0,015	0,000
EU, EØS, Nord Amerika mm	0,031	0,072	0,671
Asia, Afrika, Sør-Amerika mm	0,125	0,074	0,090
Minst sentr komm	0,654	0,050	0,000
Mindre sentr komm	0,114	0,063	0,070
Noe sentr komm	-0,152	0,040	0,000
2003	0,445	0,054	0,000
2004	0,701	0,053	0,000
2005	0,933	0,053	0,000
2006	0,933	0,053	0,000
farOVkul_morOVkul	-4,863	1,115	0,000
farOVkul_morOVmid	-6,099	1,272	0,000
farOVkul_morOVOec	-4,621	2,005	0,021
farOVkul_morOMKkul	-5,187	0,777	0,000
farOVkul_morOMKmid	-3,843	0,746	0,000
farOVkul_morOMKoec	-4,058	1,218	0,001

farOVkul_morNMKkul	-2,467	0,900	0,006
farOVkul_morNMKmid	-2,741	0,826	0,001
farOVkul_morNMKoec	-1,698	0,972	0,081
farOVkul_morFagl	-1,224	1,051	0,244
farOVkul_morUfag	-0,985	0,984	0,317
farOVmid_morOVkul	-3,737	1,013	0,000
farOVmid_morOVmid	-5,579	0,958	0,000
farOVmid_morOVoe	-4,404	1,422	0,002
farOVmid_morOMKkul	-5,688	0,482	0,000
farOVmid_morOMKmid	-4,020	0,416	0,000
farOVmid_morOMKoec	-3,738	0,755	0,000
farOVmid_morNMKkul	-2,593	0,505	0,000
farOVmid_morNMKmid	-3,479	0,409	0,000
farOVmid_morNMKoec	-3,481	0,512	0,000
farOVmid_morFagl	-3,469	0,462	0,000
farOVmid_morUfag	-3,231	0,469	0,000
farOVoe_morOVkul	-2,889	1,057	0,006
farOVoe_morOVmid	-4,849	1,011	0,000
farOVoe_morOVoe	-4,887	1,151	0,000
farOVoe_morOMKkul	-4,888	0,454	0,000
farOVoe_morOMKmid	-3,126	0,379	0,000
farOVoe_morOMKoec	-3,712	0,637	0,000
farOVoe_morNMKkul	-3,032	0,469	0,000
farOVoe_morNMKmid	-3,425	0,348	0,000
farOVoe_morNMKoec	-2,567	0,408	0,000
farOVoe_morFagl	-2,124	0,406	0,000
farOVoe_morUfag	-2,390	0,368	0,000
farOMKkul_morOVkul	-1,192	1,026	0,245
farOMKkul_morOVmid	-4,580	1,101	0,000
farOMKkul_morOVoe	-5,263	1,701	0,002
farOMKkul_morOMKkul	-3,298	0,457	0,000
farOMKkul_morOMKmid	-2,541	0,443	0,000
farOMKkul_morOMKoec	-2,752	0,883	0,002
farOMKkul_morNMKkul	-0,855	0,485	0,078
farOMKkul_morNMKmid	-2,016	0,439	0,000
farOMKkul_morNMKoec	-1,868	0,533	0,000
farOMKkul_morFagl	-1,395	0,458	0,002
farOMKkul_morUfag	-1,660	0,456	0,000
farOMKmid_morOVkul	-1,570	0,898	0,080
farOMKmid_morOVmid	-3,932	0,938	0,000
farOMKmid_morOVoe	-3,399	1,227	0,006
farOMKmid_morOMKkul	-3,682	0,355	0,000
farOMKmid_morOMKmid	-2,540	0,291	0,000
farOMKmid_morOMKoec	-2,691	0,625	0,000
farOMKmid_morNMKkul	-1,604	0,329	0,000
farOMKmid_morNMKmid	-2,272	0,265	0,000
farOMKmid_morNMKoec	-1,142	0,334	0,001
farOMKmid_morFagl	-1,592	0,257	0,000
farOMKmid_morUfag	-1,587	0,234	0,000

farOMKoec_morOVkul	-0,470	0,988	0,634
farOMKoec_morOVmid	-2,613	0,967	0,007
farOMKoec_morOVOec	-3,459	1,188	0,004
farOMKoec_morOMKkul	-2,697	0,380	0,000
farOMKoec_morOMKmid	-1,715	0,311	0,000
farOMKoec_morOMKoec	-1,906	0,599	0,001
farOMKoec_morNMKkul	-1,206	0,358	0,001
farOMKoec_morNMKmid	-1,693	0,276	0,000
farOMKoec_morNMKoec	-1,415	0,329	0,000
farOMKoec_morFagl	-0,836	0,275	0,002
farOMKoec_morUfag	-1,107	0,249	0,000
farNMKkul_morOVkul	0,201	1,708	0,907
farNMKkul_morOVmid	-3,450	1,708	0,043
farNMKkul_morOVOec	-1,351	2,371	0,569
farNMKkul_morOMKkul	-1,867	0,677	0,006
farNMKkul_morOMKmid	-0,721	0,637	0,258
farNMKkul_morOMKoec	-0,732	1,479	0,621
farNMKkul_morNMKkul	1,158	0,641	0,071
farNMKkul_morNMKmid	-0,741	0,645	0,250
farNMKkul_morNMKoec	-0,180	0,792	0,820
farNMKkul_morFagl	-0,378	0,647	0,559
farNMKkul_morUfag	0,318	0,641	0,620
farNMKmid_morOVkul	-0,758	1,476	0,607
farNMKmid_morOVmid	-3,804	1,341	0,005
farNMKmid_morOVOec	-3,360	1,980	0,090
farNMKmid_morOMKkul	-2,550	0,511	0,000
farNMKmid_morOMKmid	-1,282	0,410	0,002
farNMKmid_morOMKoec	-0,405	0,882	0,646
farNMKmid_morNMKkul	-0,177	0,471	0,708
farNMKmid_morNMKmid	-1,191	0,365	0,001
farNMKmid_morNMKoec	-0,640	0,461	0,165
farNMKmid_morFagl	-0,398	0,362	0,272
farNMKmid_morUfag	-0,775	0,341	0,023
farNMKoec_morOVkul	-0,113	1,046	0,914
farNMKoec_morOVmid	-1,088	1,022	0,287
farNMKoec_morOVOec	-4,065	1,225	0,001
farNMKoec_morOMKkul	-1,689	0,368	0,000
farNMKoec_morOMKmid	-0,896	0,295	0,002
farNMKoec_morOMKoec	-1,195	0,629	0,058
farNMKoec_morNMKkul	-0,191	0,324	0,555
farNMKoec_morNMKmid	-0,806	0,251	0,001
farNMKoec_morNMKoec	-0,678	0,300	0,024
farNMKoec_morFagl	-0,294	0,231	0,203
farNMKoec_morUfag	-0,479	0,204	0,019
farFagl_morOVmid	-2,623	1,217	0,031
farFagl_morOVOec	-3,982	1,530	0,009
farFagl_morOMKkul	-2,388	0,389	0,000
farFagl_morOMKmid	-1,538	0,302	0,000
farFagl_morOMKoec	-1,738	0,733	0,018
farFagl_morNMKkul	-0,904	0,324	0,005

farFagl_morNMKmid	-0,690	0,248	0,005
farFagl_morNMKoec	-1,113	0,319	0,000
farFagl_morFagl	0,078	0,221	0,723
farFagl_morUfag	-0,372	0,194	0,055
farUfag_morOVkul	0,704	1,345	0,601
farUfag_morOVmid	-1,446	1,123	0,198
farUfag_morOVoec	-3,418	1,350	0,011
farUfag_morOMKkul	-1,617	0,373	0,000
farUfag_morOMKmid	-0,964	0,287	0,001
farUfag_morOMKoec	-1,379	0,649	0,034
farUfag_morNMKkul	-0,709	0,307	0,021
farUfag_morNMKmid	-0,546	0,234	0,020
farUfag_morNMKoec	-0,728	0,299	0,015
farUfag_morFagl	0,005	0,208	0,979
farUfag_morUfag	-0,225	0,178	0,207
Referansekategori	30,151	0,113	0,000
Justert R ²	0,220		
N	219833		
Signifikansnivå	*** < 0.001, ** < 0.01, * < 0.05, ns > 0.05		
Referansekategori	Gutt, foreldre utenfor arbeidslivet, uten søsken, uten innvandringsbakgrunn, bor i sentral kommune, gikk ut i 2002		

APPENDIKS C: KAPITTEL 6

TABELL C1. GRUNNSKOLEPOENG ETTER KLASSE. SAMSPILL MELLOM KLASSE OG SAMLIVSBRUDD.

		Ustandardiserte koeffisienter		
		B	Std. Error	Sig.
Fedre	Kulturelite	7,030	,206	***
	Profesjonselite	6,268	,131	***
	Økonomisk elite	5,227	,121	***
	Øvre MK, kultur	5,467	,130	***
	Øvre MK, profesjon	4,615	,098	***
	Øvre MK, økonomi	4,390	,102	***
	Nedre MK, kultur	4,769	,201	***
	Nedre MK, midtre	3,413	,131	***
	Nedre MK, økonomi	2,758	,097	***
	Faglært	1,270	,098	***
	Delvis faglært ufaglært	1,006	,094	***
Mødre	Kulturelite	5,651	,252	***
	Profesjonselite	6,603	,201	***
	Økonomisk elite	5,073	,257	***
	Øvre MK, kultur	5,399	,099	***
	Øvre MK, midtre	4,685	,086	***
	Øvre MK, økonomi	4,590	,153	***
	Nedre MK, kultur	3,396	,098	***
	Nedre MK, midtre	3,055	,080	***
	Nedre MK, økonomi	2,885	,093	***
	Faglært	,945	,082	***
	Delvis faglært ufaglært	,290	,076	***
Fedre	Kulturelite * avbrudd	-1,020	,463	*
	Profesjonselite * avbrudd	-,684	,270	*
	Økonomisk elite * avbrudd	-,257	,242	ns
	Øvre MK, kultur * avbrudd	-,876	,262	*
	Øvre MK, midtre * avbrudd	-,578	,165	***
	Øvre MK, økonomi * avbrudd	-,474	,176	*
	Nedre MK, kultur * avbrudd	-,892	,384	*
	Nedre MK, midtre * avbrudd	-1,076	,227	***
	Nedre MK, økonomi * avbrudd	-,819	,152	***
	Faglært * avbrudd	-,579	,149	***
	Delvis faglært ufaglært * avbrudd	-,568	,139	***
Mødre	Kulturelite * avbrudd	2,276	,529	***
	Profesjonselite * avbrudd	1,822	,436	***
	Økonomisk elite * avbrudd	,772	,563	ns
	Øvre MK, kultur * avbrudd	1,302	,196	***
	Øvre MK, midtre * avbrudd	1,059	,158	***
	Øvre MK, økonomi * avbrudd	1,623	,305	***
	Nedre MK, kultur * avbrudd	,932	,186	***
	Nedre MK, midtre * avbrudd	,534	,140	***
	Nedre MK, økonomi * avbrudd	,946	,170	***
	Faglært * avbrudd	,633	,140	***
	Delvis faglært ufaglært * avbrudd	,169	,126	ns
Kjønn (jente = 1)		4,266	,035	***
Søsken		-,018	,076	ns
EU, EØS, Nord Amerika med mer		-,018	,017	ns
Asia, Afrika, Sør-Amerika med mer		-,270	,079	**
Minst sentr komm		,517	,053	***
Mindre sentr komm		,065	,066	ns
Noe sentr komm		-,171	,042	***
2003		,467	,057	***
2004		,706	,056	***
2005		,940	,056	***
2006		,953	,055	***
Avbrudd		-3,174	,131	***
Referansekategori		33,381	,120	***
Justert R2		0,242		
N:		192290		

Signifikansnivå:

*** < 0.001, ** < 0.01, * < 0.05, ns > 0.05

Referansekategori

gutt, samboende foreldrene utenfor arbeidslivet, ingen søsken, bor i sentral kommune, gikk ut i 2002

TABELL C2. GRUNNSKOLEPOENG ETTER KLASSE. SAMSPILL MELLOM ALDER VED SAMLIVSBRUDD OG KLASSE. BARN SOM BOR MED MØDRE.

		Ustandardiserte koeffisienter		
		B	Std. Error	Sig
Mødre	Kulturelite	8,841	,729	***
	Profesjonselite	8,918	,572	***
	Økonomisk elite	6,450	,796	***
	Øvre MK, kultur	7,133	,255	***
	Øvre MK, profesjon	5,859	,201	***
	Øvre MK, økonomi	6,596	,424	***
	Nedre MK, kultur	4,494	,226	***
	Nedre MK, midtre	3,733	,166	***
	Nedre MK, økonomi	3,858	,205	***
	Faglært	1,778	,158	***
	Delvis faglært ufaglært	,598	,139	***
Fedre	Kulturelite	6,617	,632	***
	Profesjonselite	5,727	,388	***
	Økonomisk elite	4,928	,320	***
	Øvre MK, kultur	4,948	,352	***
	Øvre MK, profesjon	3,975	,198	***
	Øvre MK, økonomi	3,818	,215	***
	Nedre MK, kultur	3,801	,478	***
	Nedre MK, midtre	2,514	,265	***
	Nedre MK, økonomi	1,931	,164	***
	Faglært	,867	,158	***
	Delvis faglært ufaglært	,508	,142	***
	Kjønn (jente=1)	4,202	,074	***
	Søsken	-,133	,042	**
	EU, EØS, Nord Amerika mm	,465	,159	**
	Asia, Afrika, Sør-Amerika mm	1,095	,167	***
	Minst sentr komm	,730	,119	***
	Mindre sentr komm	-,164	,143	ns
	Noe sentr komm	-,274	,088	**
	2004	,144	,108	ns
	2005	,552	,107	***
	2006	,599	,107	***
	Samlivsbrudd 6_10år	1,613	,270	***
	Samlivsbrudd 11_16år	1,086	,350	**
Mødre	avb610*KE	-,123	1,226	ns
	avb610*PE	-,973	,993	ns
	avb610*ØE	-1,114	1,275	ns
	avb610*OMKkul	-,703	,447	ns
	avb610*OMKmid	-,688	,361	ns
	avb610*OMKoec	-,743	,689	ns
	avb610*NMKkul	-,789	,432	ns
	avb610*NMKmid	-,439	,311	ns
	avb610*NMKoec	-,378	,376	ns

Fedre	avb610*Fagl	-,513	,310	ns
	avb610*Ufag	-,404	,278	ns
	avb610*KE	-,860	1,090	ns
	avb610*PE	-,731	,634	ns
	avb610*ØE	-,497	,558	ns
	avb610*OMKkul	-,654	,615	ns
	avb610*OMKmid	-,383	,363	ns
	avb610*OMKoe	-,277	,389	ns
	avb610*NMKkul	-1,179	,892	ns
	avb610*NMKmid	-,730	,494	ns
	avb610*NMKoe	,119	,328	ns
	avb610*Fagl	-,100	,316	ns
	avb610*Ufag	-,090	,288	ns
Mødre	avb1116*KE	-3,956	1,340	**
	avb1116*PE	-,619	1,184	ns
	avb1116*ØE	-,341	1,528	ns
	avb1116*OMKkul	-,980	,551	ns
	avb1116*OMKpro	-,049	,428	ns
	avb1116*OMKoe	-,570	,791	ns
	avb1116*NMKkul	,098	,511	ns
	avb1116*NMKpro	-,014	,390	ns
	avb1116*NMKoe	,522	,469	ns
	avb1116*Fagl	-,148	,391	ns
	avb1116*Ufag	,264	,349	ns
Fedre	avb1116*KE	-2,298	1,247	ns
	avb1116*PE	-,266	,693	ns
	avb1116*ØE	,062	,644	ns
	avb1116*OMKkul	-,379	,720	ns
	avb1116*OMKpro	,465	,432	ns
	avb1116*OMKoe	,290	,460	ns
	avb1116*NMKkul	1,944	1,097	ns
	avb1116*NMKpro	,251	,611	Ns
	avb1116*NMKoe	,164	,404	Ns
	avb1116*Fagl	-,764	,400	Ns
	avb1116*Ufag	-,279	,365	Ns
Referansekategori		30,233	,190	***
Justert R ²		0,19		
N		47654		
Signifikansnivå		*** <0.001, ** < 0.01, * < 0.05, ns >0.05		
Referansekategori		gutter, foreldre utenfor arbeidslivet, uten søsken, uten innvandringsbakgrunn, bor i mest sentrale kommuner, foreldre skilt 0-5 år		

TABELL C3. GJENNOMSNITTLIG ALDER VED SAMLIVSBRUDD ETTER FAMILIESTRUKTUR.

Bor hos:	Mean	N	Std. Deviation
Mor	6,48	78678	3,649
Far	9,32	12078	4,076
Total	6,86	90756	3,833

LITTERATURLISTE

- Amato, Paul R. (1993): "Children's Adjustment to Divorce: Theories, Hypotheses, and Empirical Support." *Journal of Marriage and the Family* 55:23-38.
- Amato, Paul R. (2000): "The Consequences of Divorce for Adults and Children." *Journal of Marriage and the Family* 62:1269-1287.
- Bakken, Anders (2004): "Økt sosial ulikhet i skolen? Nye tall om ungdom." *Tidsskrift for ungdomsforskning* 4(1):83-91.
- Bakken, Anders (2007): ""Ungdommens klasseskiller"." Pp. S. 42 - 61. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bakken, Anders (2008): *Er det skolens skyld?: en kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barone, Carlo (2006): "Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis." *Sociology* 40:1039-1058.
- Björklund, Anders, & Marianne Sundström (2006): "Parental Separation and Children's Educational Attainment: A Siblings Analysis on Swedish Register Data." *Economica* 73:605-624.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre (1987): *What makes a social class?: on the theoretical and practical existence of groups*. Berkeley, Calif.: Berkeley journal of sociology.
- Bourdieu, Pierre (1996): *The state nobility: elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (2006): "Kapitalens former." *Agora* 24:5-26.
- Bourdieu, Pierre, Bjørn Kvalsvik Nicolaysen, & Loïc J. D. Wacquant (1993): *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Bourdieu, Pierre, & Jean-Claude Passeron (1979): *The inheritors: french students and their relation to culture*. Chicago.
- Bourdieu, Pierre, & Jean-Claude Passeron (2006): *Reproduksjonen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Bowles, Samuel, & Herbert Gintis (1976): *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Breen, Richard (2004): *Social mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Broady, Donald (2001): "What is cultural capital? Comments on Lennart Rosenlund's social structures and change." Pp. S. 45-59. Oslo: Instituttet.
- Broady, Donald, & uppl korr (1991): *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS förlag
- Bumpass, Larry, & Hsien-Hen Lu (2000): "Trends in Cohabitation and Implications for Children's Family Contexts in the United States." *Population Studies* 54:29-41.
- Dale-Olsen, Harald, & Kjersti Misje Nilsen (2009): *Lønnsspredning, lederlønninger og andre topplønninger i det norske arbeidsmarkedet*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Danielsen, Arild (1998): "Kulturell kapital i Norge." *Sosiologisk tidsskrift*:s.75-105.
- DiMaggio, Paul (1982): "Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students." *American Sociological Review* 47:189-201.
- Downey, Douglas B. (1995): "When Bigger Is Not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance." *American Sociological Review* 60:746-761.
- Flemmen, Magne (2008): *Den økonomiske overklassen: fra teoretiske til praktiske perspektiv*. Masteroppgave i sosiologi. Oslo: Universitetet i Oslo
- Giddens, Anthony (1990): *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Goldthorpe, John H. (1983): "Women and Class Analysis: In Defence of the Conventional View." *Sociology* 17:465-488.
- Gravaas, Bente Christine (2008): *Skoleresultater 2007: en kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Haahr, J.H., T.K. Nielsen, M.E. Hansen, & S.T. Jakobsen 2005. "Explaining student performance. Evidence from the international PISA, TIMMS and PIRLS surveys. ." Copenhagen: Danish Technological Institute.
- Hansen, Marianne Nordli (1995): *Class and inequality in Norway: the impact of social class origin on education, occupational success, marriage and divorce in the post-war generation*. Oslo: Institute for Social Research
- Hansen, Marianne Nordli (2000): "Sosial bakgrunn og karakterer blant juridiske kandidater." *Tidsskrift for samfunnsforskning* 41:151-186.
- Hansen, Marianne Nordli (2005): "Utdanning og ulikhet - valg, prestasjoner og sosiale settinger." *Tidsskrift for samfunnsforskning* 46.
- Hansen, Marianne Nordli (2009): "Change in intergenerational economic mobility in Norway: conventional versus joint classifications of economic origin. ." *Journal of Economic Inequality*:Advance access.
<http://springerlink.com/content/32755v1349622406/fulltext.pdf>.

- Hansen, Marianne Nordli, Magne Flemmen, & Patrick Lie Andersen 2009, under publisering.
"The Oslo Register Data Class Scheme (ORDC). Final report from the classification project." in *Memorandum No.1: 2009*. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Hansen, Marianne Nordli, & Arne Mastekaasa (2006): "Social Origins and Academic Performance at University." *Eur Sociol Rev* 22:277-291.
- Hernes, Gudmund, & Knud Knudsen 1976. "Utdanning og ulikhet." in *NOU 1976: 46*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Huch, Kurt J. (1976): *Indøvelse i klassesamfundet: om sammenhængen mellem samfundsstruktur og sosialisering*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Hægeland, Torbjørn (2004): *Marks across lower secondary schools in Norway: what can be explained by the composition of pupils and school resources?* Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, Torbjørn, & Lars Johannessen Kirkebøen (2007): *Skoleresultater 2006: en kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, Torbjørn, Lars Johannessen Kirkebøen, & Oddbjørn Raaum (2005): *Skoleresultater 2004: en kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, Torbjørn, Lars Johannessen Kirkebøen, & Oddbjørn Raaum (2006a): *Skoleresultater 2005: en kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, Torbjørn, Oddbjørn Raaum, & Lars Johannessen Kirkebøen (2006b): *Resultatforskjeller mellom videregående skoler: en analyse basert på karakterdata fra skoleåret 2003-2004*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Jackson, Michelle, Robert Erikson, John H. Goldthorpe, & Meir Yaish (2007): "Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales." *Acta Sociologica* 50:211-229.
- Jonsson, Jan O. (1987): "Class origin, cultural origin, and educational attainment: the case of Sweden." *Eur Sociol Rev* 3:229-242.
- Jonsson, Jan O., & Michael Gahler (1997): "Family Dissolution, Family Reconstitution, and Children's Educational Careers: Recent Evidence for Sweden." *Demography* 34:277-293.
- Keilman, Nico (1988): "Recent trends in family and household composition in europe." *European Journal of Population/Revue européenne de Démographie* 3:297-325.
- Kingston, Paul W. (2001): "The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory." *Sociology of Education* 74:88-99.
- Lareau, Annette (1987): "Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital." *Sociology of Education* 60:73-85.
- Lareau, Annette (1989): *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*. London: Falmer Press.

- Lareau, Annette (1992): "Gender differences in parent involvement in schooling." Pp. 207 - 224 in *Education and Gender Equality*, edited by Julia Wrigley. London - Washington DC: The Falmer Press.
- Lareau, Annette (2000): "Social Class and the Daily Lives of Children: A Study from the United States." *Childhood* 7:155-171.
- Lareau, Annette (2003): *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, Annette, & Elliot B. Weininger (2003): "Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment." *Theory and Society* 32:567-606.
- Lauglo, Jon (2008): "Familiestruktur og skoleprestasjoner." *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2008:3-29.
- Lyngstad, Torkild Hovde, & Hege Kitterød (2008): *Hvordan går det med barn som har lite kontakt med den ene forelderen?: en litteraturgjennomgang av norsk og utenlandsk forskning*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Mellin-Olsen, Stieg, & Rolf Rasmussen (1975): *Skolens vold*. Oslo: Pax forlag.
- Melsom, Anne May (2006): *Rekruttering til elitestillinger i næringslivet i Norge: betydningen av kjønn, sosial bakgrunn og egen utdanning*. Masteroppgave i sosiologi. Oslo: Universitetet i Oslo
- NOU 2009: 16. "Fordelingsutvalget." Pp. 559 s. in *NOU 2009*, edited by Ådne Cappelen. Oslo: Departementenes servicesenter.
- OECD 2008. "Growing unequal?: income distribution and poverty in OECD countries." Pp. 308 s. [Paris]: OECD.
- Powell, Brian, Lala Carr Steelman, & Robert M. Carini (2006): "Advancing age, advantaged youth: parental age and the transmission of resources to children." *Social forces* 84(3) 2006 March, 1359-1390.
- Prieur, Annick, Lennart Rosenlund, & Jakob Skjott-Larsen (2008): "Cultural capital today: A case study from Denmark." *Poetics* 36:45-71.
- Reay, Diane (1998): *Class work: mothers' involvement in their children's primary schooling*. London: UCL Press.
- Reay, Diane (2005): "Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling." *The Sociological Review* 53:104-116.
- Ringdal, Kristen (2001): *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Rosenlund, Lennart (2000): *Social structures and change: applying Pierre Bourdieu's approach and analytic framework*. [Stavanger]: Høgskolen i Stavanger
- Schaanning, Espen (2007): *Makt og viten: tekster i utvalg*. [Oslo]: Unipub.

- Skarpenes, Ove (2007): "Den 'legitime kulturens' moralske forankring." *Tidsskrift for samfunnsforskning*:531-563.
- Skog, Ole-Jørgen (2004): *Å forklare sosiale fenomener: en regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skogen, Ketil, Kari Stefansen, Olve Krange, & Åse Strandbu (2008): "En pussig utlegning av middelklassens selvforståelse. En kommentar til Ove Skarpenes." *Tidsskrift for samfunnsforskning* 49:259-264.
- SSB (1999): *Regionale inndelinger: en oversikt over standarder i norsk offisiell statistikk*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Stefansen, Kari, & Gunhild R. Farstad (2008): "Småbarnsforeldres omsorgsprosjekter." *Tidsskrift for samfunnsforskning* 49:343-374.
- Sullivan, Alice (2001): "Cultural Capital and Educational Attainment." *Sociology* 35:893-912.
- Sørensen, Annemette (1994): "Women, Family and Class." *Annual Review of Sociology* 20:27-47.
- Thomson, Elizabeth, Thomas L. Hanson, & Sara S. McLanahan (1994): "Family Structure and Child Well-Being: Economic Resources vs. Parental Behaviors." *Social Forces* 73:221-242.
- Werfhorst, Herman G. van de, & Saskia Hofstede (2007): "Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared." *British Journal of Sociology* 58:391-415.
- Willis, Paul E. (1977): *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

"Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt"

Antall ord i denne oppgaven: 37212